

**HERRAMIENTA MULTIMODAL BASADA EN TAREAS PARA EL APRENDIZAJE  
DEL INGLÉS EN EL GRADO SEXTO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN  
LA I.E. JORGE ELIÉCER GAITÁN DE FLORENCIA, CAQUETÁ**

**Aguilar-Cruz Paola Julie**

**C.C.1.117.534.583**

**Universidad de Medellín  
Facultad de Educación  
Departamento de Ciencias Sociales  
Maestría en Educación  
Medellín  
2018**

**HERRAMIENTA MULTIMODAL BASADA EN TAREAS PARA EL APRENDIZAJE  
DEL INGLÉS EN EL GRADO SEXTO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN  
LA I.E. JORGE ELIÉCER GAITÁN DE FLORENCIA, CAQUETÁ**

**Aguilar-Cruz Paola Julie**

**Asesora:**

**Mg. Luz Estella Quintero Orozco**

**Tallerista de Línea:**

**Mg. Luz Adriana Restrepo Calderón**

**Proyecto de grado presentado para obtener el título de**

**Magíster en Educación**

**Universidad de Medellín**

**Facultad de Educación**

**Departamento de Ciencias Sociales**

**Maestría en Educación**

**Medellín**

**2018**

## **Agradecimientos**

Esta investigación es el fruto del trabajo riguroso de una docente que busca mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en su institución educativa para así aportar a la educación.

En primer momento agradezco a mi familia, mi madre, mi padre, mi hermano y mi hijo por motivarme cada día a cumplir este sueño, por enseñarme que nunca debo darme por vencida y por su apoyo incondicional.

Al profesor Aníbal Quiroga quien en su momento me motivó a presentar mi proyecto de investigación a la Convocatoria para la Formación de Capital Humano de Alto Nivel para el Departamento de Caquetá de Colciencias.

A la Gobernación del Caquetá y a Colciencias por brindar los recursos económicos para cumplir esta meta.

A los docentes de la Universidad de Medellín por guiarme por el camino de la investigación. En especial a mi tallerista de línea, la profesora Luz Adriana Restrepo Calderón por sus asesorías y consejos.

A mi asesora, la profesora Luz Estella Quintero Orozco quien le brindó a este proyecto tiempo y dedicación.

A Emérita Cuellar Ibáñez por su empeño, paciencia y dedicación en el diseño gráfico de la herramienta multimodal.

Al rector, coordinadores, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Florencia por brindar los espacios y permisos necesarios para el desarrollo de este proceso de investigación.

Gracias, en general, a todas las personas que hicieron posible el cumplimiento de esta meta.

## Resumen

El presente trabajo de investigación-acción educativa, cuyo objetivo era proponer una herramienta multimodal para el aprendizaje del inglés con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes del grupo 6-01 de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán de Florencia, Caquetá, presenta los resultados de la implementación de dicha herramienta contextualizada que fue diseñada teniendo en cuenta el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL). Los instrumentos usados para recoger la información fueron: revisión documental, encuestas, examen diagnóstico, diario de campo y evidencias del trabajo de los estudiantes. Los resultados sugieren que, el material contextualizado, la multimodalidad (Kress, 2010) y el TBL promueven ambientes efectivos de aprendizaje en los que los estudiantes construyen conocimiento a partir de temas de su interés, recursos como videos, juegos y plataformas digitales y desarrollan de manera integrada las habilidades del idioma.

**Palabras clave:** Desarrollo de materiales, multimodalidad, Aprendizaje Basado en Tareas, contextualización.

## Abstract

This educational action research project, whose objective was to propose a multimodal tool for English language learning to improve sixth graders' learning at Jorge Eliécer Gaitán High School in Florencia, Caquetá, presents the results of the implementation of the tool which was contextualized and designed taking into account Task-Based Learning (TBL). The instruments used were documental revision, surveys, diagnostic test, field notes and students' artifacts. The results suggest that contextualized materials, multimodality (Kress, 2010) and TBL foster effective learning environments in which students build up knowledge based on topics of their interest, resources such as videos, games and digital platforms and, in addition, develop language skills in an integrated way.

**Key words:** Materials Development, multimodality, Task-Based Learning, Contextualization.

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen .....	iv
Abstract.....	iv
Introducción .....	1
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>4</b>
<b>EL PROBLEMA .....</b>	<b>4</b>
1.1. Planteamiento del problema .....	4
1.2. Justificación del problema .....	7
1.3. Objetivos .....	10
1.3.1. Objetivo general.....	10
1.3.2. Objetivos específicos.....	10
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>12</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>12</b>
2.1. Antecedentes del problema .....	12
2.2. Marco conceptual .....	20
2.2.1. Materiales de enseñanza contextualizados.....	20
2.2.2. La enseñanza y el aprendizaje del inglés en grado sexto.....	23
2.2.3. Aprendizaje Basado en Tareas.....	26
2.2.4. Multimodalidad .....	29
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>34</b>
<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>34</b>
3.1. Tipo de investigación.....	34
3.2. Sujetos y contexto .....	37
3.3. Técnicas de recolección y registro de información .....	38
3.3.1. Revisión documental.....	38
3.3.2. Examen diagnóstico.....	39
3.3.3. Encuesta.....	39
3.3.4. Diario de campo.....	40
3.3.5. Artefactos.....	40
3.4. Técnicas de análisis de resultados .....	41
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>42</b>

<b>DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA.....</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>42</b>
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>42</b>
<b>5.1. La enseñanza del inglés desde una perspectiva comunicativa del lenguaje haciendo uso del TBL .....</b>	<b>49</b>
<b>5.2. La multimodalidad como recurso pedagógico en la actualidad .....</b>	<b>54</b>
<b>5.3. Materiales de enseñanza contextualizados .....</b>	<b>55</b>
<b>5.4. Categorías de análisis .....</b>	<b>57</b>
<b>5.4.1. Materiales de enseñanza contextualizados. ....</b>	<b>58</b>
<i>5.4.1.1. Los materiales innovadores como generadores de motivación en los estudiantes. ....</i>	<i>59</i>
<i>5.4.1.2. Aprendizaje holístico de las habilidades del inglés a partir de contenido contextualizado. ....</i>	<i>62</i>
<b>5.4.2. Multimodalidad como eje en el aprendizaje del inglés. ....</b>	<b>67</b>
<i>5.4.2.1. Las imágenes, videos y juegos como recurso de aprendizaje. ....</i>	<i>68</i>
<i>5.4.2.2. El uso de plataformas digitales para el aprendizaje. ....</i>	<i>71</i>
<b>5.4.3. Uso del Aprendizaje Basado en Tareas como fomentador de la competencia comunicativa. ....</b>	<b>76</b>
<i>5.4.3.1. Las actividades secuenciales y las estrategias de aprendizaje favorecen la realización de las tareas. ....</i>	<i>77</i>
<i>5.4.3.2. Trabajo en equipo. ....</i>	<i>83</i>
<i>5.4.3.3. El uso del TBL como fomentador de la competencia escritural. ....</i>	<i>84</i>
<b>CAPÍTULO VI .....</b>	<b>88</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>102</b>

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Primer conjunto de tareas. ....	44
Tabla 2. Segundo conjunto de tareas. ....	45
Tabla 3. Consolidado de la revisión documental. ....	42
Tabla 4. Actividades mencionadas por los docentes según habilidad. ....	53
Tabla 5. Categorías de análisis. ....	57

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Conceptualización de una tarea.....	28
Figura 2. Procedimiento para llevar a cabo la investigación-acción.....	36
Figura 3. Muestra de la herramienta ZOOM.....	46
Figura 4. Clasificación de los resultados del examen diagnóstico por desempeño.....	57

## ANEXOS

Anexo 1. Formato fichas de contenido.....	102
Anexo 2. Examen diagnóstico.....	103
Anexo 3. Encuesta a docentes.....	106
Anexo 4. Encuesta a estudiantes.....	109
Anexo 5. Formato de diario de campo. ....	110
Anexo 6. Formato de auto-evaluación a estudiantes. ....	111
Anexo 7. Formularios de Google.....	113
Anexo 8. Descripción de las sesiones.....	114
Anexo 9. Muestras de ZOOM.....	117

## Introducción

Durante mucho tiempo, la elaboración de materiales para la enseñanza y aprendizaje del inglés en nuestro país ha estado a cargo de editoriales, en su mayoría extranjeras, lo que hace que, en gran parte, los contenidos de dichos materiales estén directamente relacionados con procesos que se dan en esos países; lo cual, a su vez, implica una descontextualización para la enseñanza de este idioma a la región, específicamente, al departamento del Caquetá y una necesidad de repensar las prácticas de aula y los materiales que se usan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta necesidad de contextualizar los contenidos a las situaciones particulares de la región y de las instituciones educativas, ha llevado a algunos docentes a tomar la decisión de diseñar sus propios materiales de enseñanza reconociendo el papel de la multimodalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad la cual devela un incremento masivo en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Elaborar materiales implica un proceso de reflexión en el que el docente identifica y reconoce las necesidades de sus estudiantes articuladas a su contexto. Adicionalmente, según el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) (2016), los estudiantes necesitan aprender contenidos que estén relacionados con su entorno a través de metodologías que se acerquen a su nivel cognitivo.

El presente estudio está dividido en seis capítulos que describen el proceso de investigación-acción educativa llevado a cabo con un grupo de estudiantes de grado sexto de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán (I.E. JEG) de Florencia, Caquetá, enmarcado en las contribuciones de los materiales contextualizados, la multimodalidad y el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL, por sus siglas en inglés: Task-Based Learning) en el aprendizaje de estos estudiantes.

El estudio, en su orden, describe el problema de investigación que surge de la carencia de material contextualizado a las necesidades de los estudiantes en la institución educativa, de la poca capacitación de los docentes de la básica primaria en el área de inglés, y del hecho de que el docente a cargo del área de inglés es licenciado en lengua castellana. También presenta las razones que justifican la necesidad de contextualizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje utilizando la multimodalidad, el



desarrollo de materiales y el TBL como eje principal de este proceso. Además, un marco teórico que aborda otras investigaciones con respecto a la creación de material contextualizado y la multimodalidad en la enseñanza del inglés. Se define la concepción de desarrollo de materiales desde autores como Tomlinson (2003), Núñez, Pineda y Téllez (2004), Howard y Major (2004), Núñez y Téllez (2009). La concepción de multimodalidad se tuvo en cuenta a partir del New London Group (1996), Kress (2000), Stein (2008) y Kres (2010). El TBL se definió desde los autores Ellis (2003) y Zambrano, Cárdenas e Insuasty (2011). También, tiene en cuenta las orientaciones dadas desde el Ministerio de Educación Nacional ya que son eje fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia.

Más adelante se describe la metodología de esta investigación cualitativa que parte de la investigación-acción educativa en la que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), se desarrollan cuatro ciclos: 1. Diagnóstico de la situación inicial o problemática de la población objeto de estudio; 2. Elaboración del plan de acción; 3. Implementación y evaluación del plan de acción y 4. Retroalimentación. Para este proceso de investigación-acción educativa se utilizaron instrumentos como revisión documental, encuestas, examen diagnóstico, diario de campo y artefactos que permitieron a la investigadora organizar la información, plantear la estrategia de intervención y evaluarla.

Se presenta la descripción de la estrategia de intervención que se materializa en ZOOM<sup>1</sup> como herramienta multimodal enfocada en el TBL cuya elaboración se basó en el análisis de los resultados de la revisión documental de los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera, Derechos Básicos de Aprendizaje grado sexto, el Currículo Sugerido de inglés y el plan de estudios de la I.E. JEG, de dos encuestas (una a docentes y otra a estudiantes) y de un examen diagnóstico aplicado al grupo 601, cuyos resultados evidenciaron un bajo desempeño en el área.

Se utilizaron las notas del diario de campo y los artefactos de los estudiantes para orientar el análisis de resultados del proceso de implementación alrededor de las tres categorías de investigación: materiales de enseñanza contextualizados, multimodalidad

---

<sup>1</sup> Herramienta elaborada por la investigadora partiendo de un análisis de los gustos e intereses de los estudiantes del grupo 601 de la I.E.J.E.G.

como eje en el aprendizaje del inglés y uso del TBL como fomentador de la competencia comunicativa.

Del análisis de estas categorías se concluye que la elaboración de materiales contextualizados, específicamente la elaboración e implementación de ZOOM, permite innovar en la práctica de aula aumentando la motivación y participación de los estudiantes y promueve actividades que fomentan el desarrollo de las cuatro habilidades (habla, escucha, lectura y escritura) de manera holística a partir de contenidos llamativos para los estudiantes. Con el uso de la multimodalidad, los estudiantes exploran y construyen conocimiento a partir del uso de imágenes, videos, juegos y plataformas digitales. Con la implementación de TBL, se fomenta el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, se crean lazos para el trabajo en equipo y se generan avances en la competencia escritural de los estudiantes.

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA

#### 1.1. Planteamiento del problema

Los vertiginosos avances de la globalización han convertido al inglés en una verdadera *lingua franca* presente en los procesos de producción, circulación y consumo de los bienes y servicios y en las relaciones sociales que le sirven de marco a la sociedad. Colombia se ha comprometido en su inserción al grupo de países desarrollados y tiene que orientar la educación de los colombianos de forma tal que responda a las exigencias de las sociedades de estos países. Los retos que impone la globalización y el desarrollo de un país implican la formación de docentes que tengan claro para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar y a quiénes enseñar; y así poder contextualizar los contenidos propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a la cultura en que se inserta la Institución Educativa y a las particularidades de los estudiantes.

En Colombia, la enseñanza del inglés se ha introducido desde la escuela primaria; sin embargo, de acuerdo con la ex ministra de educación Cecilia María Vélez (2006) los maestros no han recibido la formación para orientar esta asignatura (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Esta realidad sigue siendo visible cuando Maturana (2011) encontró que, de 12 docentes colombianos de grados cuarto, quinto y sexto que orientaban inglés y que hicieron parte de su investigación, solo uno era licenciado en inglés y francés, los demás tenían pregrados en otras áreas; la mayoría de estos docentes manifestaron tener una competencia lingüística insuficiente por no haber sido formados para enseñar esa área específica o por no haber recibido capacitación adecuada.

Es de conocimiento público que el requisito mínimo para enseñar en primaria es ser licenciado o normalista superior. Es decir que, cualquier licenciado, independientemente de su especialidad, puede orientar en primaria. Esto implica que no todos los docentes de primaria están directamente formados desde su licenciatura para orientar el área de inglés y es por eso que el MEN (2016) plantea que hay una “reconocida dificultad de tener procesos sólidos de formación en lengua extranjera desde la primaria” (p.32).

Debido a esta falencia, que podría provenir de la forma en la que el MEN contrata a sus docentes en la básica primaria y de la poca capacitación que ofrecen, se evidencia, desde el aula, que los estudiantes que ingresan a grado sexto presentan dificultades con el uso del idioma.

El MEN (2013) explica que: “contar con docentes cualificados es un paso fundamental, que se complementa con el diseño e implementación de herramientas pedagógicas y materiales didácticos que buscan mejorar la experiencia de aprendizaje para los estudiantes y facilitar la labor de enseñanza del docente” (p.2). Sin embargo, otra de las dificultades es que muchos de los materiales que se comercializan en Colombia para la enseñanza del inglés han sido creados sobre realidades y particularidades culturales diferentes a las propias, provenientes, en su mayoría, de editoriales extranjeras, como lo presenta Varón (2009) en su análisis sobre textos usados para la enseñanza del inglés en Colombia durante los años 1997 y 2005:

Todos los textos analizados en este ejercicio incluyen elementos culturales internacionales de una amplia variedad de culturas de países angloparlantes o de aquellos países en los que el inglés es lengua internacional. Esta parece ser la característica más frecuente en los libros de texto que se comercializan con gran éxito en países donde el inglés se aprende como lengua extranjera. (p.119).

Ese alto consumo de libros de texto de editoriales extranjeras se sigue viendo reflejado en las opiniones de los profesores colombianos cuando manifiestan la necesidad inminente de “materiales didácticos, materiales para los estudiantes, textos guías” (MEN, 2016, p.18), entre otros que se ajusten a las necesidades de sus estudiantes. Lo que señala que existe una carencia en cuanto a libros de texto contextualizados para la enseñanza del inglés en Colombia y, por ende, una necesidad de elaboración de los mismos.

Esta realidad también se vive en algunos países latinoamericanos, en donde los docentes hacen uso de materiales que han sido creados para contextos aislados de la realidad que viven sus países. Mercau (2009) plantea que la mayoría de las veces “los

libros son diseñados por editoriales de países angloparlantes para que se vendan en distintas partes del mundo” (p. 45). Además, Ramírez, Pamplón y Cota (2012) plantean que, en México las editoriales, en su mayoría extranjeras, son las que dictan el currículo escolar a través de contenidos de libros de textos y se encargan de la elaboración de los recursos y materiales educativos.

En este sentido, vale la pena resaltar a Halliday & Hasan (1985) cuando plantean que: “el aprendizaje es, sobre todo, un proceso social...el conocimiento es transmitido en contextos sociales, a través de relaciones”<sup>2</sup> (p.5) lo que conlleva a afirmar que la escuela debe reconocer que sus procesos deben ser contextualizados, ya que el conocimiento se construye socialmente y se comparte, en contexto; por ende, de acuerdo con Núñez et al. (2004) los materiales que se elaboren para la enseñanza de un idioma extranjero habrán de cumplir con las necesidades de su contexto.

Además de lo anterior, González (2013) plantea que en el contexto actual se necesita un cambio en el paradigma de la alfabetización, ya que han surgido nuevos modos de representación y comunicación en los que el concepto de multimodalidad en las prácticas de enseñanza en los contextos de aprendizaje escolar necesita ser tenido en cuenta. Es así como, durante los últimos años, se ha resaltado que existe una necesidad de elaboración de materiales multimodales y de alfabetización multimodal en la escuela, los cuales, según Yi (2014) “proporciona a los adolescentes medios para explorar y expresar sus identidades, mejorar su lenguaje académico, desarrollar alfabetización crítica y perspectivas y conectarse dentro y fuera de las experiencias escolares” (citado por Abraham y Farías, 2017, p.10).

Esta inserción de múltiples modos de representación se ha expandido gracias al incremento en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las cuales los estudiantes están inmersos. Así, la educación actual debe ofrecer medios para que los estudiantes aprendan a desempeñarse en el mundo globalizado en el que la experiencia de los niños con una serie de textos impresos y digitales contribuyen a su potencial para componer y comprender otros textos (González, 2013). La escuela, a través de sus docentes, quienes no deben ser ajenos a los cambios, debe entonces replantear sus procesos de enseñanza-aprendizaje hacia una perspectiva en donde

---

<sup>2</sup> Traducción propia

la multimodalidad juegue un papel fundamental.

El Ministerio de Educación Nacional, en su constante intento de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, (2016) propuso para el grado sexto el libro de texto *Way to go*<sup>3</sup>, que tiene como base el uso del TBL, declarando que es útil para los niveles iniciales porque “ofrece variedad de actividades comunicativas” (p.33). Según Nunan (1989) la tarea es valiosa en cuanto se centra en el aspecto comunicativo del inglés. Aunque este libro de texto maneja temáticas propias de la realidad colombiana y sugiere desarrollo de las habilidades comunicativas a través del TBL, estas se presentan de manera muy general, excluyendo particularidades de las diferentes regiones del país, lo que implica que no está totalmente contextualizado a las necesidades de los estudiantes de grado sexto.

En el caso de la I.E. JEG, los docentes de la básica primaria no son licenciados en inglés y la capacitación que han tenido en el área de inglés ha sido mínima o casi nula y, en secundaria, hay dos docentes formados como licenciados en lengua castellana que se desempeñan actualmente como docentes del área de inglés. Para el año lectivo 2018 se asignó otro docente del área de lengua castellana para orientar inglés en el grado objeto de estudio de esta investigación. Es importante señalar también que la sede donde se encuentra la básica secundaria no cuenta con sala de inglés, es decir que no se tiene acceso a recursos digitales como computadores o tabletas asignadas para esta área. Del anterior planteamiento del problema se deriva la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera una herramienta multimodal contextualizada mediada por el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) contribuye al proceso de aprendizaje del inglés en el grado sexto en la I.E. JEG de Florencia, Caquetá?

## 1.2. Justificación del problema

Partiendo del problema de investigación, además de los planteamientos de autores como Halliday y Hasan (1985), Kress (2000), Kress & Van Leeuwen (2006), Stein (2008), Kress (2010), Zambrano et al. (2011) y la experiencia de la investigadora en su campo

---

<sup>3</sup> Es importante mencionar que, cuando la autora de este trabajo de investigación formuló su propuesta a Colciencias en agosto del año 2016, los textos escolares *Way to go* no habían sido publicados. Estos textos aparecen en febrero de 2017 en la página web Colombia Aprende, producto de una investigación hecha por el MEN.

de estudio, se hace posible plantear la elaboración de una herramienta multimodal contextualizada para el aprendizaje del inglés en el grado sexto de básica secundaria de la I.E. JEG de Florencia en el departamento del Caquetá en donde juega un papel fundamental el reconocimiento de la cultura de esta región a través del uso del TBL.

Existe una tendencia en el uso de textos para la enseñanza del inglés que han sido elaborados por editoriales extranjeras, esto implica que sus contenidos están basados en las necesidades de esos países, desconociendo, en la mayoría de los casos, las necesidades de los países no angloparlantes, lugar de su comercialización. Respecto a esta realidad, Halliday y Hasan (1985) dicen que los contextos específicos de cada cultura son diferentes, lo que implica que los contenidos para enseñar deben ser contextualizados; es decir, deben variar de un lugar al otro ya que cada comunidad tiene unos modos de comunicarse e interactuar propios.

La necesidad de contextualizar los contenidos y conocimientos de los estudiantes a sus particularidades culturales se sustenta también en Brown (2000) quien expresa que: “La cultura es realmente una parte integral de la interacción entre lenguaje y pensamiento” (p.198), lo que significa que el lenguaje va arraigado a la cultura, y para Halliday y Hassan (1985) el lenguaje es meramente social. Es por esto que Núñez et al. (2004) expresan que los materiales para la enseñanza de un idioma extranjero deben cumplir con los requisitos que exige el contexto en el que se encuentran los estudiantes.

Por otro lado, se está dando un giro a la forma de compartir y aprehender contenidos y conocimientos, ya que aunque se le ha dado prevalencia a la parte escrita durante muchos años, esto está cambiando con la incorporación de los múltiples modos de representación entorno a una pedagogía de la alfabetización multimodal teniendo en cuenta que, con el uso de recursos multimodales, se reconoce la importancia del lenguaje y la comunicación visual pertenecientes y contruidos por culturas dentro de una sociedad (Kress & Van Leeuwen, 2006). Al respecto, Kress (2010) dice que el número de imágenes en libros de texto para la enseñanza del inglés, según una investigación realizada en 2007-2008, ha aumentado de cero imágenes en 1930 a un promedio de dos imágenes por cada cuatro páginas en 1980 y tres en cada cuatro páginas en el 2000. En este sentido, “los textos multimodales contribuyen a una ecología cambiante de la alfabetización” (Mackey, 2002 en González, 2013, p.96-97). Por lo cual,

repensar en lo que se debe enseñar en los colegios y cómo enseñarlo es un reto a enfrentar.

Es por esto que, desde la escuela, se ha empezado el cambio hacia el desarrollo de material educativo, libros de texto, entre otros, con características multimodales, ya que según varios autores (Jiménez, 2013; Martínez, 2013; Melo, 2014, Rincón y Clavijo-Olarte, 2016; Martínez y Llorens, 2016) la multimodalidad ofrece un sinfín de beneficios para afianzar conocimientos, promover situaciones significativas en el aula y preparar a los estudiantes para una sociedad en donde la multimodalidad está presente en todos los niveles.

El papel que juega la multimodalidad en el ambiente escolar, de acuerdo con Quintero (2008, citado por Rincón y Clavijo-Olarte, 2016), implica el uso de imágenes, videos, música y tecnología como medio para que los estudiantes presenten una visión multimodal de sus prácticas literarias y que éstas prácticas, mediadas por la tecnología, expanden la interacción social para construir conocimiento con el otro. Silva (2000, citado por Farías, Obilinovic y Roxana, 2010) expresa que:

El procesamiento multimodal de información puede conducir a una mayor retención en aprendizajes incidentales en la medida que los estudiantes procesan la información a través de canales visuales y verbales y establecen mayores construcciones referenciales (p.66).

El uso de ambientes multimodales también se sugiere desde El MEN y el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC) a través de guías como la No. 22 (2006) que plasma los Estándares Básicos en Lengua Extranjera-Inglés, la guía No. 30 (2008) sobre educación en tecnología, los Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras (1999) y los Derechos Básicos de Aprendizaje del Inglés (2016) en las que se hace énfasis en el fortalecimiento del aprendizaje del inglés a través de herramientas tecnológicas haciendo uso particularmente de textos, con lo cual se motiva y promueve el uso de las TIC en el aula.

En cuanto al uso del aprendizaje basado en tareas, desde el Currículo Sugerido de inglés (2016), el MEN ha planteado que para grado sexto se debe utilizar este enfoque dada su influencia en el uso del inglés para comunicar ideas y su alta oferta de



actividades comunicativas. De acuerdo con Zambrano et al. (2011) las tareas son una herramienta clave de intervención pedagógica. Los autores plantean que las tareas no están enfocadas en el conocimiento de la gramática de la lengua sino, en la funcionalidad comunicativa de las mismas. Dada la relevancia de este enfoque en el uso comunicativo del inglés, es vital hacer uso de ellas desde una perspectiva multimodal de enseñanza.

En este orden, elaborar una herramienta multimodal contextualizada que haga uso de tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto de educación básica secundaria de la I.E. JEG de Florencia, en el departamento del Caquetá es válido e implica, entonces, un camino de reflexión y lectura de contexto que requiere de una mirada consciente sobre la elaboración y adecuación de materiales ya que, según Low (1989, citado por Nunan, 1991): “diseñar materiales apropiados no es una ciencia; es una extraña mezcla de imaginación, percepciones y razonamiento analítico”<sup>4</sup> (p.209), que debe reconocer las realidades propias de la región y las bondades de la multimodalidad con el uso de las TIC.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general.**

- Proponer una herramienta multimodal contextualizada a las necesidades de los estudiantes y basada en tareas que contribuya al proceso de aprendizaje del inglés en grado sexto en la I.E. Jorge Eliécer Gaitán de Florencia, Caquetá.

#### **1.3.2. Objetivos específicos.**

- Definir los elementos del TBL, de la multimodalidad y del MEN necesarios para el diseño de la herramienta multimodal.
- Identificar el nivel de inglés de un grupo de estudiantes de grado sexto de la I.E. JEG.
- Conocer las percepciones de los docentes y estudiantes de grado sexto de la I.E. JEG en torno a su proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

---

<sup>4</sup> Traducción propia

- Implementar la herramienta con un grupo de estudiantes de grado sexto de la I.E. JEG.
- Evaluar los resultados de la implementación de la herramienta en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado sexto.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes del problema**

A continuación, se presentan algunas experiencias de investigación relacionadas con el uso de recursos multimodales, el uso del TBL y la elaboración de materiales para la enseñanza de inglés desde lo internacional (I) y lo nacional (II). Vale la pena aclarar que desde lo regional (III) no se encontró producción bibliográfica sobre experiencias relacionadas con estos temas; sin embargo, por conocimiento propio de la autora, se mencionará, más adelante, una experiencia relacionada con la elaboración de textos contextualizados para la enseñanza del inglés en primaria.

I. En lo internacional, en países como Grecia y España se han estado implementando estrategias de enseñanza multimodal y son muchos los investigadores que, a través de diferentes experiencias investigativas, han demostrado las bondades en el uso de recursos multimodales y su influencia en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

En Grecia, Polyxeni & Papadopoulou (2013) realizaron una investigación en la que pretendían establecer la familiaridad de los estudiantes de grados sexto con textos multimodales en lengua extranjera y comparar la habilidad de esos estudiantes para retener información de estos textos antes y después de una intervención de enseñanza. La intervención consistió en que los autores explicaban a los estudiantes cómo las imágenes y las palabras se pueden combinar para identificar patrones de significados; también les enseñaron estrategias de lectura de textos multimodales que implicaban obtener información y responder preguntas de comprensión de diagramas, mapas, tipografía visual, entre otros.

Antes de dicha intervención los investigadores aplicaron un pre-test que mostró que los estudiantes tenían un desempeño bajo en comprensión de lectura de textos multimodales, mientras que después de la intervención, el post-test arrojó como resultado una mejora significativa en la comprensión de dichos textos. Una vez finalizado ese proceso, los autores concluyeron que enseñar a los estudiantes estrategias de

lectura multimodal para saber cómo tomar ventajas de los diferentes modos de significar, mejora su habilidad para obtener información de textos multimodales, lo que implica una mayor comprensión de los mismos. Lo más valioso de esa investigación es la forma en la que los autores lograron alfabetizar a sus estudiantes en el uso de recursos multimodales en la clase de inglés para así lograr mejores aprendizajes.

Martínez (2013), en su proceso de investigación hizo uso de distintas estrategias multimodales como videos, Facebook, textos con imagen, entre otros, para enseñar inglés. Después de la intervención, que consistió en actividades de escucha, preparaciones orales por parte de los estudiantes con recursos multimodales, debates sobre videos publicados en el grupo de Facebook creado para la asignatura, entre otras actividades, la investigadora obtuvo como resultado que el 98,30% de los estudiantes participantes opinaron que su motivación se ve influenciada positivamente cuando se trabaja en ambientes de aprendizaje multimodal, concluyendo que “las clases multimodales facilitan el aprendizaje y hacen que los estudiantes sean creativos, además de asumir un papel activo y autónomo en su formación” (p.9). Este es un ejemplo claro de cómo los textos multimodales pueden ayudar a mejorar el quehacer del docente y cómo los estudiantes pueden hacer uso de estos para aprender el idioma inglés de una manera más dinámica y significativa.

Martínez y Llorens (2016) optaron por una enseñanza multimodal haciendo uso de textos multimodales, videos, presentaciones en Prezi y Powerpoint, entre otros, en sus clases de inglés. Según su encuesta, el 94,8% de los estudiantes piensan que el proceso de aprendizaje resulta más fácil cuando los docentes hacen uso de estrategias y ambientes multimodales, el 92,8% aseguran que desearían aprender más contenidos con carácter multimodal y el 75,3% expresa que desearía encontrar más herramientas de *e-learning* en su proceso de aprendizaje en otras asignaturas. En este sentido, casi la totalidad del alumnado encuestado manifiesta una actitud positiva y de agrado hacia la multimodalidad, así, las autoras concluyen que las prácticas docentes deben replantear la metodología e incluir los medios más vanguardistas en cuanto a herramientas y materiales para optimizar tiempo y esfuerzo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas tres investigaciones dan cuenta de las bondades que tiene el uso de recursos multimodales en el aula, tanto para el docente como para los estudiantes, quienes muestran un alto interés en el uso de estos recursos en sus clases. De igual forma, dan paso a la reflexión sobre la alfabetización en el campo multimodal, en el que los docentes podrían enseñar y brindar a sus estudiantes estrategias que los ayuden a comprender textos multimodales en sus clases de inglés para así lograr mejores resultados en las actividades propuestas.

Por otro lado, en cuanto a la elaboración de materiales para la enseñanza del inglés, algunos investigadores y docentes de aula se han venido interesando, durante los últimos años, en contextualizar los conocimientos a las necesidades de cada país y/o región, así, en Latinoamérica algunos investigadores han elaborado libros de texto contextualizados para la enseñanza del inglés.

Porto, Tosar, González, González, Arias y Prida (1982) elaboraron un texto llamado “Inglés Sexto Grado” que hace parte de un conjunto de trabajos realizados para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación de la Habana, Cuba. Este texto está compuesto por 20 unidades, divididas para los cuatro periodos académicos, con resumen de los temas gramaticales de cada ciclo académico y ejercicios variados sobre los mismos teniendo en cuenta algunos aspectos de la cultura cubana, demostrando la necesidad de contextualizar los contenidos de enseñanza a la realidad de su país.

Augusto-Navarro (2015) desarrolló una investigación cuyo objetivo fue identificar qué tipo de reflexiones genera el diseño de materiales en un programa de inglés como lengua extranjera en Brasil por parte de los docentes en formación para los cursos que tenían a cargo. La investigadora reconoce que los materiales juegan un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje; así lo afirman también algunos de sus estudiantes-profesores quienes, en sus testimonios sobre la práctica de aula realizada, reconocen que tener la fundamentación de un texto para guiarlos o para aclarar ideas es importante y que “diseñar material de enseñanza es un proceso muy interesante y nos permite momento de reflexión, tanto en el proceso de diseño como a lo largo del curso, con su uso en el salón de clase” (p.132)<sup>5</sup>. La investigadora concluye que los docentes participantes ven en el diseño de materiales un reto que los ayuda a crecer

---

<sup>5</sup> Traducción propia

profesionalmente, permitiéndoles jugar un papel activo en el planeamiento, diseño y rediseño de su propia práctica teniendo en cuenta el contexto en el que se desempeñan.

Pereira y Ramos (2016) presentan una experiencia de innovación sobre la publicación de libros para la enseñanza del inglés con temas de la cultura de la región de Tarapacá en el norte de Chile. Los investigadores intentan resolver la carencia que tienen los libros utilizados para la enseñanza del inglés en su país, los cuales contienen poca información sobre la cultura regional y la diversidad, y están más enfocados en una lógica centralista desde Santiago de Chile. Además, reconocen que, por lo general, los colegios trabajan con textos que han sido diseñados en Estados Unidos o en Gran Bretaña. Los autores intentan demostrar lo beneficioso que es para los estudiantes aprender una lengua extranjera desde su realidad y que cuando estudian textos que tienen un “tema conocido, ilustrado por fotografías de lugares que conocen, sitios que han visitado, o que son interesantes para ellos, el proceso de aprendizaje se hace menos complejo y más interesante y, por ende, más fácil de asimilar” (p.150).

Los autores manifiestan que “los libros que entrega el Ministerio de Educación para la enseñanza de inglés en los colegios no pueden presentar en forma detallada las costumbres, estilos de vida y tradiciones de cada zona de Chile” (p.154). Es así como nace el libro “We are here to read with you” para grado sexto y séptimo que se destaca por la inclusión e integración de contenidos sobre la cultura, paisajes, costumbres y tradiciones de los estudiantes de la región de Tarapacá, incluyendo también “el lenguaje y ejercitación que permiten el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés” (p.157). Los investigadores explican que uno de los valores educativos de los libros de enseñanza publicados por ellos es que integra teoría, multimedios y temas multiculturales en el aprendizaje de una segunda lengua. En su investigación, estos autores ponen de manifiesto la necesidad latente de contextualizar los conocimientos a las realidades específicas de las diferentes regiones.

Se puede concluir que, a nivel internacional, existe una tendencia hacia la investigación en multimodalidad que muestra el interés de los investigadores, a nivel educativo, por re-orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Igualmente existe una tendencia hacia la elaboración de material educativo multimodal contextualizado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera partiendo de sus

bondades y de los aprendizajes que se pueden lograr. Se destacan también los beneficios de la multimodalidad tanto para docentes como para estudiantes. Finalmente, se puede resaltar la carencia de textos contextualizados para la enseñanza del inglés en algunos países y el alto nivel de libros de texto de editoriales extranjeras que se usan en países latinoamericanos.

II. En el contexto colombiano, el MEN ha entregado de manera presencial y publicado, a través de su página web Colombia Aprende, una serie de recursos de apoyo para enseñar inglés, a saber:

- El proyecto *Bunny Bonita*, que es un material audiovisual didáctico, con una animación 2D innovadora y coloridas ilustraciones para enseñar inglés a niños de 4 a 8 años, el cual fue puesto a disposición de los docentes del país con el fin de complementar la enseñanza del inglés creando situaciones didácticas que conlleven a la materialización de los Estándares Curriculares para la básica primaria.
- El programa *English for Colombia-ECO* con material audiovisual que está adaptado a los contextos de las comunidades ubicadas en lugares remotos del país y diseñado para los primeros años escolares.
- El material pedagógico *My ABC English Kit: Supplementary Materials for English Learning and Teaching in primary schools in Colombia*, que permite al docente no especialista en la enseñanza del inglés tener unas estrategias para realizar actividades prácticas de tipo comunicativo en sus clases de inglés en básica primaria.
- Los textos escolares de apoyo para básica secundaria: *Way to go* para orientar inglés en los grados 6, 7 y 8, e *English, please!* para orientar inglés en los grados 9, 10 y 11, con algunos contenidos basados en el contexto colombiano a través de ejercicios de escucha, habla, lectura y escritura, en donde el uso de las TIC juega un papel fundamental.

Aunque esta investigación no pretende hacer un análisis de los materiales previamente mencionados, vale la pena señalar que, el texto escolar *Way to go* para grado sexto, tiene algunas actividades que hacen mención a la feria de las flores de Medellín, al ciclista colombiano Nairo Quintana, a la cantante Shakira, entre otros

personajes colombianos, no obstante, la gran mayoría de sus actividades incluyen temas sobre clima, celebraciones, vestuario y características relacionados con países como Irlanda, Japón, China, Egipto, aun cuando los títulos de las lecciones son: “Soy colombiano”, “Soy de Cali”, “Conozco mi ciudad”<sup>6</sup> y la gran mayoría de las imágenes usadas para el texto no son del contexto colombiano. En ninguna de las actividades se menciona el clima del departamento del Caquetá, sus sitios turísticos, sus deportistas, etc., tal como sucede con los libros de texto de los que hablan los autores Pereira y Ramos (2016) en su país. Lo que invita a reflexionar sobre la pertinencia de estos textos a ser usados en las diferentes regiones de Colombia.

En el ámbito nacional se presenta la investigación de Varón (2009) quien seleccionó al azar y analizó seis libros de texto de un total de 40 usados para la enseñanza del inglés en colegios públicos colombianos entre 1997 y 2005, que fueron elaborados por editoriales extranjeras. La autora resalta que en estos libros de texto no se destaca información cultural de otros países diferentes a los angloparlantes, principalmente se relacionan aspectos de la cultura británica y estadounidense. También señala que algunos de estos libros de texto tienen una concepción esencialista en la que la cultura se percibe como algo homogéneo y uniforme. La autora concluye que se necesita una inserción de métodos apropiados para enseñar y aprender la cultura propia y también la necesidad de reflexionar sobre el uso de los materiales que se comercializan en Colombia.

Por otro lado, en cuanto al uso de ambientes multimodales en el aula, García, García y Hernández (2011) caracterizaron las percepciones de un grupo de estudiantes del centro de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional acerca del uso de textos multimodales como herramienta pedagógica. Para esto, determinaron las necesidades comunicativas de sus estudiantes y lo que les gusta o no hacer para aprender un idioma. Luego, hicieron una familiarización, conceptualización, e interpretación-producción acerca de textos multimodales, para finalmente evaluar todo el proceso de implementación. Los investigadores usaron diarios para recolectar información sobre las percepciones de los estudiantes acerca de los textos multimodales implementados.

---

<sup>6</sup> Traducción propia



En los resultados de la investigación, los estudiantes indicaron que, gracias a la interacción con textos multimodales, se desarrolla conciencia crítica; igualmente, consideran que estos textos son significativos, atractivos, motivantes y agradables. Al final, los estudiantes plantearon que “este tipo de materiales brindan un discurso más apropiado al proceso de aprendizaje de idiomas, ya que en comparación con los libros de textos, los textos multimodales son reales”<sup>7</sup>(p.31), en el sentido de que son tomados de situaciones de la vida real.

Aldana, Baquero, Rivero y Romero (2012) diseñaron una Unidad Didáctica haciendo uso del aprendizaje basado en tareas y la multimodalidad para la enseñanza del inglés. Para esto, los autores indagaron sobre las preferencias de los estudiantes en cuanto al uso de web 2.0, cuyo resultado fue que la mayoría de los estudiantes utilizaban Facebook. Por esta razón, los autores decidieron potencializar las habilidades comunicativas de sus estudiantes haciendo uso de esa red social, dando como resultado el mejoramiento de la competencia escritural de dichos estudiantes. Los autores concluyen que “los estudiantes y profesores necesitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la alfabetización multimodal” (p.113), en donde se requieren docentes que enfrenten retos innovadores ante la necesidad de crear clases originales que tengan como base textos multimodales.

Por su parte, Jiménez (2013) hizo uso de ayudas en línea para que los estudiantes pudieran comprender seis textos multimodales, cada uno con un grado de dificultad específico y con un diseño e interfaz gráfico multimodal como herramienta didáctica. Los estudiantes tenían dos horas para interactuar con cada lectura y desarrollar las actividades propuestas. Jiménez (2013) especifica que se pueden usar varias estrategias para que los estudiantes puedan comprender textos multimodales, además de que hace énfasis en “incentivar en los docentes el uso de ambientes multimodales” (p.70). Su estudio mostró que el 78,5% de los estudiantes tiene preferencia por la lectura de textos multimodales, y sugirieron que estos deberían ser utilizados con más frecuencia en clase ya que ofrecen más herramientas que facilitan su comprensión.

Monsalve, Chaverra & Bolívar (2015) desarrollaron su investigación en Medellín, con un grupo de estudiantes de grado séptimo de una institución educativa pública de la

---

<sup>7</sup> Traducción propia

ciudad, estos autores caracterizaron las habilidades argumentativas presentes en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales. Los estudiantes incorporaron algunos modos de representación para fortalecer y dar validez a sus argumentos, apoyándose en imágenes, vídeos o hipervínculos a la web, acordes al texto desarrollado. Además, buscaron ejemplificar situaciones reales y del contexto.

La investigación realizada por Rincón y Clavijo-Olarte (2016) consistió en que los estudiantes hacían aporte tanto de manera oral, como escrita, sobre problemáticas de su comunidad, haciendo uso del inglés y la multimodalidad en sitios web propuestos por las autoras. Esto conllevó a que los estudiantes se pudieran empoderar de los temas de su comunidad y, haciendo uso del pensamiento crítico, pudieran proponer soluciones a los problemas que se presentan dentro de su contexto. Las autoras exponen que la multimodalidad genera un sinnúmero de oportunidades para que los estudiantes se comuniquen, se expresen y así alcancen prácticas significativas en la clase de inglés como idioma extranjero. Las investigadoras concluyen que los estudiantes demostraron que aprendieron a hacer uso del inglés demostrándolo a partir de los textos multimodales que publicaban en sus blogs, en el uso del inglés en presentaciones orales y en sus respuestas y comentarios a sus compañeros en Facebook.

Castillo, Insuasty y Jaime (2017) analizaron el impacto del uso de materiales y tareas auténticas en el desarrollo de la competencia comunicativa de un grupo de estudiantes universitarios a partir de un estudio mixto compuesto de un diseño investigativo cuasi-experimental y descriptivo-cualitativo con un pre-test y post-test. Los investigadores concluyen que hubo evidencia de que los materiales implementados ayudaron a los estudiantes a usar el idioma de manera comunicativa porque leyeron e intercambiaron información de la vida real. Igualmente, expresan que los estudiantes desarrollaron sus competencias gramaticales, textuales e interlocutoras a partir de la evidencia presentada en sus productos escritos y su lenguaje oral. Los autores sostienen que las tareas dieron a los estudiantes oportunidades para comunicarse de una manera oral y desarrollar diferentes micro-habilidades para hablar, leer y escuchar.

De lo que ha venido aconteciendo a nivel nacional sobre la elaboración e implementación de recursos multimodales en la enseñanza-aprendizaje del inglés y el uso del TBL en las prácticas educativas se puede decir que, al igual que a nivel

internacional, existe una clara tendencia hacia la investigación en este campo y que desde el MEN se está proyectando la necesidad de contextualizar los contenidos de enseñanza del inglés. También, se puede afirmar que lenguaje y contexto van de la mano, así pues, los recursos que se elaboren deben reconocer esta particularidad. Igualmente, se relacionan las ventajas del uso del TBL en el fomento de la competencia comunicativa en inglés.

III. En lo regional, en el año 2007, en el departamento del Caquetá, un grupo de 11 docentes de inglés de la Secretaría de Educación Municipal de Florencia, inquietos y preocupados por la carencia de material didáctico para la enseñanza del inglés y por la poca capacitación en inglés para los docentes de la básica primaria, crearon una serie de cartillas llamadas *My English Book* como recurso de apoyo para la enseñanza del inglés en primaria. Los contenidos de estas cartillas están contextualizados a las temáticas propias de la región, incluyendo climas, actividades de recreación y sitios públicos. Además, tienen un CD de acompañamiento con grabaciones hechas por los mismos docentes de inglés de la región. En su momento, se logró compartir el material con algunos docentes de primaria, sin embargo, no existe registro por escrito de esta experiencia y de sus resultados.

No se encontró más evidencia de otras experiencias en el departamento del Caquetá por lo que resulta importante conocer y desarrollar más experiencias relacionadas con la elaboración de materiales contextualizados y, además, dejar registro escrito de dichas experiencias para que otros docentes continúen afianzando los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la región.

## **2.2. Marco conceptual**

### **2.2.1. Materiales de enseñanza contextualizados.**

En esta investigación se utilizará la palabra herramienta para definir material de enseñanza, en este caso, material para la enseñanza del inglés. De acuerdo con Tomlinson (2003) los materiales son cualquier cosa que pueda ser utilizada para facilitar el aprendizaje de un idioma, estos pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos, o kinestésicos, y se pueden representar de manera impresa, casete, CD o internet. Un material de enseñanza, según el autor, debe responder a las necesidades y gustos de

los estudiantes, sin olvidar que los docentes también tienen necesidades por satisfacer con ellos. Tomlinson plantea que las necesidades y gustos deben ser satisfechas consultando a los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje antes, durante y después del desarrollo del material.

Kitao y Kitao (1997) asumen como materiales los libros de texto, videos, grabaciones, programas de computador y ayudas visuales. Añaden que los materiales influyen en el contenido y los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los cuales los estudiantes deberían ser el centro. Igualmente, dicen que los libros de texto para la enseñanza del inglés deben tener un inglés correcto, natural, reciente y estandarizado y que se debe ofrecer información que ayude a los estudiantes a entender el vocabulario con el que no están familiarizados y, que el contenido de los libros de texto debe ser útil, significativo e interesante para ellos.

El MEN (2016), señala que los materiales de enseñanza se deben ver como un apoyo para alcanzar las metas de aprendizaje y no como el currículo en sí. Ellos sugieren que los materiales para orientar inglés deben promover el uso de la lengua en contextos en donde se integren las cuatro habilidades en situaciones reales de comunicación, y con actividades significativas para los estudiantes, acordes a sus edades y desarrollo cognitivo. Estos materiales deben promover el desarrollo cognitivo, la competencia comunicativa e intercultural. Así, para la escogencia o elaboración de los materiales, el MEN (2016) sugiere tener en cuenta:

- Si el texto ayuda a la obtención de los objetivos propuestos para cada uno de los grados.
- Si el nivel de lengua que se usa en el material y se ajustan al nivel lingüístico de los estudiantes.
- Si el diseño visual y la diagramación resultan atractivos para los niños, niñas y adolescentes y los estimulan al aprendizaje de la lengua extranjera.
- Si las tareas son del nivel de dificultad adecuado en relación a cada grado.
- Si las actividades son prácticas.
- Si el diseño de las actividades permite su realización satisfactoriamente.
- Si las actividades generan motivación en los estudiantes (MEN, 2015, p.4)

También es importante evaluar aspectos más particulares de los textos como:

- Los contenidos: temas, gramática, vocabulario, discurso, habilidades de lectura, escritura, escucha y habla.
- La graduación y secuenciación de los contenidos.
- Presencia de estrategias de aprendizaje.
- Uso de técnicas deductivas e inductivas.
- Contextualización, personalización.
- Promoción de la comunicación.
- Uso de la lúdica.
- Autenticidad de los materiales.
- Equilibrio en la promoción de las habilidades (MEN, 2015, p.4).

De acuerdo con Howard y Major (2004), los docentes deberían escoger crear sus propios materiales de enseñanza teniendo en cuenta: *la contextualización*, ya que permite a los docentes tener en cuenta las características particulares de su contexto de aprendizaje y así superar el problema de la carencia de libros de enseñanza que se ajusten a las particularidades del contexto. *Conocer las necesidades individuales* de los estudiantes es importante porque permiten al docente identificar y diseñar los materiales más adecuados para sus estudiantes, en los cuales el docente puede incluir aspectos culturales de su contexto. *La personalización*, porque promueve la motivación en los estudiantes ya que el docente como diseñador de estos materiales puede agregar su toque personal y hacerlo más atractivo. *La puntualidad*, se refiere a que el diseño de materiales apunta a responder a eventos locales e internacionales y a cumplir con unas expectativas planteadas para los estudiantes del contexto específico donde se implementaría el material.

Núñez, et al. (2004) dicen que hay cuatro requisitos para diseñar materiales. Estos requisitos son: análisis de necesidades (en donde se debe preguntar sobre las competencias que los estudiantes necesitan perfeccionar), objetivos (enfocados hacia las habilidades y el conocimiento al que apunta el material), selección y secuencia (se refiere al tipo de tareas, contenido y lenguaje que se debe incluir y la secuencia que deben seguir las actividades propuestas en el material), actividades de enseñanza y aprendizaje (son las actividades que desarrollarán los estudiantes) y la valoración o evaluación (hace énfasis en la reflexión sobre la eficacia del material elaborado). Los

autores presentan este proceso como cíclico, en donde la reflexión permite mejorar los materiales que se elaboren en el futuro.

En este sentido, para construir la herramienta multimodal como la que se propuso en este trabajo de investigación, se tuvo en cuenta el contexto, las necesidades de los estudiantes de grado sexto, su nivel y conocimientos previos, su motivación, la diversidad, la flexibilidad, los contenidos y su graduación o secuenciación, los objetivos de esos contenidos y la autenticidad del material.

### **2.2.2. La enseñanza y el aprendizaje del inglés en grado sexto.**

El Ministerio de Educación Nacional ha puesto a disposición de los docentes de inglés documentos como Los Lineamientos Curriculares, Los Estándares Básicos, Currículo Sugerido, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), y otros materiales didácticos, en aras de unificar estrategias de enseñanza, de que se conviertan en material base de trabajo en aula y de mejorar el nivel de lengua en nuestros estudiantes. Vale la pena tener en cuenta, en esta investigación, los estándares básicos, el Currículo Sugerido y los DBA, dada su relevancia en el planteamiento de competencias y conocimientos básicos en la lengua extranjera.

Partiendo de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2012) el conocimiento del inglés se plantea desde las habilidades de comprensión (escucha y lectura) y de producción (escritura, monólogos y conversación). El estudiante de grado sexto debe tener unos conocimientos básicos entorno a esas dos habilidades que incluyan:

- Comprender información básica, preguntas, expresiones, mensajes cortos, entre otros.
- Extraer información general y específica de textos, valorar la lectura, entre otros.
- Describir con frases cortas personas, lugares, escribir mensajes cortos, entre otros.
- Dar instrucciones, establecer comparaciones, narrar de forma sencilla hechos, entre otros.

- Solicitar información sobre temas puntuales, participar en situaciones comunicativas, entre otros.<sup>8</sup>

En el año 2016, el MEN propone un Currículo Sugerido para el área de inglés en donde plantean que la enseñanza de este debe partir de un enfoque sociocultural que permita a los estudiantes estar inmersos en situaciones de intercambio comunicativo en contextos auténticos, en donde el uso de la lengua se dé de manera funcional en ambientes semejantes a la vida cotidiana. Este currículo sugerido es flexible, adaptable, apunta al desarrollo de habilidades del siglo XXI, sus temas se organizan en una estructura en espiral y cíclica y tiene una organización proporcional de las habilidades.

El MEN (2016) en su Currículo Sugerido coloca de manifiesto que los estudiantes de grado sexto de básica secundaria reciben un total aproximado de 108 horas de inglés al año y deben alcanzar un nivel A1 en la escala del Marco Común Europeo (MCER). El MEN plantea esta meta exponiendo que son conscientes de que hay una dificultad en la consolidación de los procesos de aprendizaje del inglés en primaria. Este Currículo Sugerido es un apoyo para el desarrollo de los DBA.

De acuerdo con los DBA de 6° a 11° un estudiante en grado sexto debe:

- Participar en una conversación corta para decir su nombre, edad y datos básicos a profesores, amigos y familiares.
- Solicitar y brindar aclaraciones sobre cómo se escriben nombres y palabras desconocidas en una conversación corta.
- Comprender y utilizar palabras familiares y frases cortas sobre rutinas, actividades cotidianas y gustos.
- Comprender instrucciones relacionadas con las actividades y tareas de clase, la escuela y su comunidad y expresa de manera escrita y oral lo que entiende de estas.
- Describir las características básicas de personas, cosas y lugares de su escuela, ciudad y comunidad, a través de frases y oraciones sencillas.

---

<sup>8</sup> Este es un listado que retoma solamente algunos criterios, el informe detallado de todos los criterios está disponible en la Guía 22, Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras-Inglés (2012), del MEN.

- Responder a preguntas relacionadas con el “qué, quién y cuándo” después de leer o escuchar un texto corto y sencillo, siempre y cuando el tema esté relacionado con eventos que le son familiares.
- Escribir información personal básica en formatos preestablecidos que solicitan datos como nombre, edad, fecha de nacimiento, género, nacionalidad, dirección, teléfono, etc.
- Comprender el tema e información general de un texto corto y sencillo, valiéndose de ayudas tales como imágenes, títulos y palabras claves.

Estos conocimientos básicos permiten que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa en inglés, vista como “la habilidad de utilizar el conocimiento de la lengua en diferentes situaciones comunicativas” (Hymes, 1972, tomado de MEN, 2016). Dentro de esta competencia, según el MEN (2016) se pueden encontrar la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática de la cual hacen parte la competencia discursiva y funcional y la estratégica que está compuesta por las dimensiones cognitivas y metacognitivas.

Los conocimientos básicos sobre lengua extranjera que debe tener un estudiante en grado sexto, expuestos previamente, y la meta de alcanzar la competencia comunicativa, permiten tener un horizonte sobre la forma en la que se deben plantear los temas y las actividades de una herramienta multimodal.

Por otro lado, mediante su Currículo Sugerido, el MEN (2016) expresa que la evaluación es un aspecto de relevancia en el proceso educativo, que permite develar, definir y hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, plantean que existen tres tipos de evaluación: por competencias, de aprendizaje y para el aprendizaje, cada una con distintos tipos de actividades.

Partiendo de estos presupuestos, para la elaboración de la herramienta multimodal en este estudio se tuvo en cuenta como tareas de evaluación: exámenes, presentaciones orales, composición escrita, exámenes de unidad o fin de periodo. Además, un momento de autoevaluación en el que el estudiante pudo reflexionar sobre sus aprendizajes.



### 2.2.3. Aprendizaje Basado en Tareas.

El Ministerio de Educación Nacional plantea que tener un enfoque metodológico claro permite desarrollar las temáticas a trabajar en el aula y que tanto enfoque como temáticas son claves para el proceso de evaluación y el logro de metas. A través del Currículo Sugerido, el MEN (2016) recomienda que para el grado sexto se haga uso del Aprendizaje Basado en Tareas porque va de acuerdo con los niveles de desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes de este grado.

Ellis (2003) reúne un número de definiciones sobre tareas que han sido propuestas por distintos investigadores. Algunas de las definiciones son:

- Una tarea es una actividad o acción que es llevada a cabo como resultado de un proceso o entendimiento de un lenguaje...por ejemplo: dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y desarrollarla... se dice que el uso de una variedad de diferentes tipos de tareas en la enseñanza de un lenguaje hace la enseñanza más comunicativa<sup>9</sup> (Richards, Platt and Weber, 1985).
- Una tarea es una pieza de trabajo o actividad, usualmente con un objetivo específico, emprendida como parte de un curso educativo, al trabajo, o usada para obtener datos para una investigación<sup>10</sup> (Crookes, 1986).
- Una tarea es una actividad que requiere que los aprendices lleguen a un resultado desde una información dada a través de algunos procesos de pensamiento, que los profesores controlaban y regulaban (Prabhu, 1987).

---

<sup>9</sup> Traducción propia

<sup>10</sup> Traducción propia

- Una tarea comunicativa es una pieza de trabajo de clase que involucra a los estudiantes en comprender, manipular, producir e interactuar en el idioma objeto de aprendizaje mientras su atención está principalmente enfocada en el significado en vez de en la forma (Nunan, 1989).
- Una tarea es una actividad de clase o ejercicio que tiene: (a) un objetivo que se obtiene solamente a través de la interacción entre participantes, (b) un mecanismo para estructurar y secuenciar la interacción y (c) un concentración en el intercambio de significados<sup>11</sup> (Lee, 2000).
- Una tarea es una actividad que requiere que los estudiantes usen el lenguaje con énfasis en el significado, para obtener un objetivo<sup>12</sup> (Bygate, Skehan y Swaim, 2001). (p.4).

Zambrano et al. (2011) plantean que las tareas están compuestas de las siguientes características:

- Basadas en trabajo, planes o acciones.
- Facilitan el rol.
- Su principal atención está en el significado.
- Fortalece oportunidades.
- Alcance integrador.
- Resultados comunicativos.

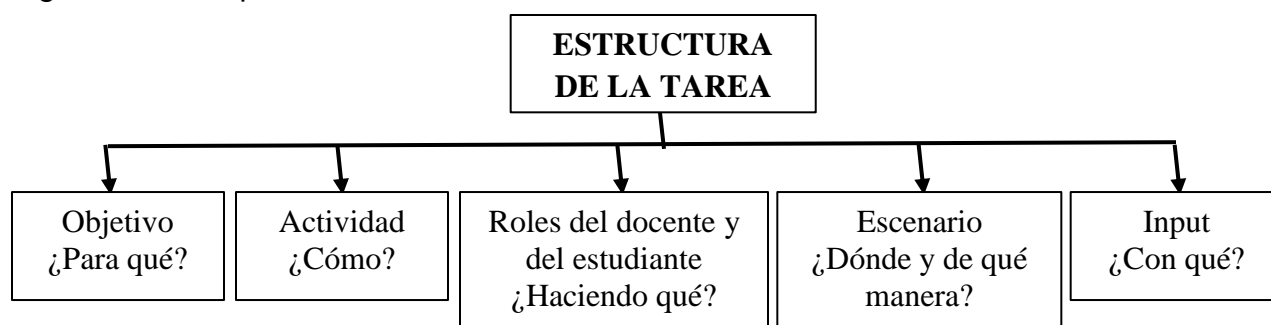
Estos autores expresan que de acuerdo con Nunan (1991) las tareas tienen cinco componentes: objetivo, input (insumos), actividad, escenario, roles del docente y del estudiante, como se ilustra a continuación:

---

<sup>11</sup> Traducción propia

<sup>12</sup> Traducción propia

Figura 1. Conceptualización de una tarea.



Fuente: Zambrano et al. (2011)<sup>13</sup>

Estos cinco componentes son parte fundamental de la elaboración de tareas y deben ser la base para la elaboración de las mismas en una herramienta multimodal. El concepto de tarea primordial en esta investigación es el planteado por Nunan (1989), no obstante, los otros conceptos ayudan a comprender de manera más precisa la intención de las mismas. La definición de tarea dada por Nunan (1989) es valiosa en cuanto a que se centra en el aspecto comunicativo del inglés y, como se presentará más adelante, es en el proceso de comunicación en donde la multimodalidad adquiere un valor trascendental en la forma en la que los seres humanos se relacionan.

Ellis (2003) plantea que un plan de clase basado en tareas necesita tres fases importantes: Antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea. En la fase “antes de la tarea” (pre-task) se debe preparar a los estudiantes para desarrollar la tarea, la fase “durante la tarea” (while-task) se centra en el desarrollo de la tarea y la fase “después de la tarea” (post-task) abarca la reflexión sobre cómo la tarea fue desarrollada (citado por Zambrano et al., 2011). Adicionalmente, Ellis (2003) expresa que existen tareas evaluativas que deben tener: una tarea, un procedimiento de implementación y una medición de desempeño.

Zambrano et al. (2011) dicen que se debe considerar la siguiente lista de chequeo para planear una unidad:

- ¿Han sido incorporados los componentes del currículo principal?

<sup>13</sup> Traducción propia

- ¿Has identificado claramente el resultado de la tarea final?
- ¿Has seleccionado o creado objetivos de aprendizaje apropiados?
- ¿Has considerado el nivel de los estudiantes, sus necesidades, intereses y habilidades?
- ¿Hay suficientes recursos interesantes, útiles y variados?
- ¿Hay variedad de estrategias y oportunidades instructivas para un uso auténtico del lenguaje?<sup>14</sup> (p.98)

Estas preguntas, además de las tres fases planteadas por Ellis (2003) se tuvieron en cuenta en el presente estudio para elaborar y proponer las tareas de la herramienta multimodal.

#### **2.2.4. Multimodalidad**

Kress (2010) expresa que la multimodalidad consiste en la combinación de diferentes modos (escritura, imagen, sonido, movimiento, entre otros) para significar. En este punto, los estudios sobre alfabetización multimodal, vista como una práctica social incrustada en la historia y la cultura, en donde la mente humana se considera ‘social’, y donde el alfabetismo no se limita solamente a saber leer y escribir (New London Group, 1996) cobran fuerza significativa.

Igualmente, la teoría de la semiótica social juega un papel importante ya que coloca a los seres humanos en el centro de la creación de significado como diseñadores e intérpretes que toman decisiones activas según sus intereses partiendo de los recursos semióticos disponibles para ellos en un momento específico de la historia, la cultura y el poder, en donde a todos los modos de comunicación se les presta la misma atención (Stein, 2008) y que se interesa en el significado y todas sus formas para tener una visión clara de la evaluación en diferentes modos (Kress, 2010).

En una teoría multimodal de la semiótica social, todos los signos en todos los modos son significativos en la producción de significado, en donde los modos son resultado de

---

<sup>14</sup> Traducción propia.

un moldeamiento social y cultural de los materiales que escoge una sociedad para representar (Kress, 2010). Es así como el papel de la cultura y el contexto se vuelve fundamental en la construcción de conocimiento. Según Kress (2010):

La cultura...es el dominio de valores hechos socialmente; herramientas; significados; conocimiento; recursos de todo tipo...la cultura es el nombre para los recursos que han sido hechos, producidos, re-hechos, 'transformados', como resultado del trabajo social. Los recursos culturales, cuando son significativos son recursos semióticos. Es 'lo social' lo que genera 'lo cultural' y así 'lo semiótico'<sup>15</sup> (p.14).

La cultura es, entonces, un efecto, un resultado de la comunicación y no es posible sin ella, asimismo, la comunicación está enmarcada y moldeada por la cultura y cambia la cultura en el proceso de comunicación (Kress, 2010). Así pues, una herramienta multimodal de enseñanza se concibe como un material didáctico que dialoga con características multimodales y del contexto.

En cuanto al diseño de estas herramientas multimodales, Kress (2010) expresa que la escritura por sí sola como único modo de expresar los mensajes no es suficiente y que por eso se hace necesario la combinación de diferentes modos (como la imagen, el color, la iluminación) que permitan tener beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa combinación de modos se da a través del diseño, en donde se mezclan aspectos como las 'facilidades', la traducción y la transducción.

Según Kress (2010) el diseño es un medio que un individuo tiene para proyectar sus intereses al mundo para tener un efecto en el futuro, el diseño es también el proceso por el cual la intención de un diseñador (ya sea un profesor, un orador público, u otro) se vuelve *mensaje*. El diseño está orientado a lo semiótico y se moldea partiendo de preguntas como: "¿Cuál es el ambiente de comunicación?... ¿Quiénes son los participantes en la comunicación? ¿Cuáles son sus características de criterio? ¿Cuál es el fenómeno a ser comunicado? ¿Cuáles recursos están disponibles para hacer el

---

<sup>15</sup> Traducción propia

mensaje?”<sup>16</sup> (p.43), en donde un libro, un sitio web, un dibujo de un niño son resultados del diseño. Para Kress (2010) “el diseñador tiene un propósito semiótico: *moldear* el mensaje, usando los recursos representacionales disponibles...mediando las características de lo que se va a comunicar con los recursos y características de la audiencia”<sup>17</sup>(p.49). Es así como el diseño es moldeado por la cultura, lo social, lo económico y es por este motivo que, la herramienta multimodal a elaborar, debe contener estos aspectos.

Referente a los modos, Stein (2008) expresa que “un modo es semiótica social: los modos tienen formas características, facilidades y maneras distintivas de interactuar con el otro. Algunos modos son mejores que otros modos para cierta clase de trabajo representacional”<sup>18</sup> (p.121), en donde algunos modos son usados para expresar un contenido particular en una manera en la que otros modos no puedan hacerlo. De acuerdo con Bezemer y Kress (2008), el modo es “un recurso social y culturalmente moldeado para construir significados”<sup>19</sup> (p. 171). Según los autores la imagen, la escritura, el estilo, el habla, una imagen en movimiento, entre otros, son ejemplos de modos, todos usados en recursos de aprendizaje. En este sentido, una herramienta multimodal debe combinar diferentes modos que le permita a los estudiantes comprender mejor las temáticas a trabajar.

El término ‘facilidades’ es definido por Gibson (1979) como “el potencial uso de un objeto dado, derivado de las propiedades perceptibles del objeto”<sup>20</sup> (Stein, 2008, p.26). De acuerdo con Kress (2010) “para el 2002, la escritura y la imagen son tratadas por los diseñadores de libros de texto como medios para ofrecer facilidades específicas; y estos son utilizados para presentar una ‘necesidad curricular’ y las características asumidas – como gustos, disgustos, preferencias – de la audiencia”<sup>21</sup> (p.48). Kress se refiere este término como las potencialidades y limitaciones de los diferentes modos.

---

<sup>16</sup> Traducción propia

<sup>17</sup> Traducción propia

<sup>18</sup> Traducción propia

<sup>19</sup> Traducción propia

<sup>20</sup> Traducción propia

<sup>21</sup> Traducción propia

La traducción, para Bezemer y Kress (2008), es el paso de un significado de un modo en una cultura, al mismo modo en otra cultura, para ellos la traducción es el término semiótico general y la transducción es el término más específico para nombrar el paso de material semiótico de un modo a otro, de imagen a escritura, de la escritura a la película, etc. Según los autores, la transducción trae consigo cambios profundos en el cambio de un modo a otro. Es por esto que, en una herramienta multimodal, se debe tener en cuenta el tipo de información a incluir y el modo en el que esta información está situada.

Para efectos de esta investigación, se concibe como multimodalidad la combinación de sonido, imagen, video, entre otros, en una plataforma (digital y/o impresa) que sirva como herramienta para la enseñanza del inglés en el grado sexto en la I.E. JEG. La investigadora en su papel de diseñadora de la herramienta multimodal, debe responder a las preguntas que plantea Kress (2010) que fueron previamente mencionadas reconociendo la importancia del contexto y de la cultura en donde se encuentran los estudiantes y docentes con quienes se lleva a cabo la investigación. Para esto, se debe tener en cuenta los modos, las facilidades, la traducción y la transducción, como actores fundamentales en el proceso de diseño de textos multimodales.

Por otro lado, de acuerdo con el New London Group (1996) la enseñanza en las aulas y el currículo tiene que involucrarse con las experiencias y discursos propios de los estudiantes, los cuales son altamente definidos por la diversidad cultural, por lo que se hace necesario traer a colación la metodología de enseñanza multimodal. En esta línea, Álvarez (2016) brinda algunas recomendaciones para integrar el enfoque multimodal de enseñanza en la clase de idiomas, con el que los profesores puedan ayudar a sus estudiantes a entender cómo interpretar y diseñar textos multimodales:

1. Haga a sus estudiantes conscientes de que todos los elementos en un texto ayudan a construir significado.
2. Hable con ellos sobre las características de los géneros como libros de texto, postales, cartas, artículos de periódicos, videos, sitios web, etc. Identificar los géneros ayudará a la comprensión del texto.
3. Diseñe tareas que requiera que los estudiantes creen textos multimodales conectándolos con los diferentes temas de la clase y funciones comunicativas.

4. Una los estilos de aprendizaje de los estudiantes a la escogencia de los textos multimodales. Algunos estudiantes prefieren lo visual, o espacial sobre otros modos. Sin embargo, trate de hacerlos explorar y combinar todos los géneros y estilos de aprendizaje.
5. Diseñe materiales articulando modos de comunicación y géneros que provean diferentes insumos sobre el tema o la función del lenguaje que está siendo estudiada.

Cuando en los textos multimodales la atención del lector va enfocada a lo visual se intenta que comprenda el significado potencial del texto y no que se centre en aspectos secundarios. Se deben hacer preguntas como ¿Cuáles son los significados que los modos y el lenguaje traen en el texto? (Abraham & Farías, 2017). Estos autores plantean que el profesor de inglés como idioma extranjero se enfrenta a estudiantes del nuevo milenio que cada vez están más expuestos a textos multimodales y requieren una guía urgente para leer críticamente, con los ojos abiertos, el mundo que viene en estos textos.

Stein (2008) expresa que “si todos los procesos pedagógicos, incluyendo el diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje, son entendidos como la selección y configuración de los recursos multimodales disponibles en el salón, entonces, los procesos pedagógicos pueden ser vistos como signos complejos de los procedimientos que este signo “necesitaba para” o “escogió para decir” algo en un momento particular” (p.2)<sup>22</sup>.

Según Stein (2008) “en las pedagogías multimodales hay un reconocimiento de que el uso de los modos en el aula es siempre el efecto del trabajo de la cultura, en una pedagogía multimodal hay una alerta consiente de la relación que existe entre modos, aprendizaje e identidad”<sup>23</sup> (p.122). Jewitt y Kress (2003) se refieren a las pedagogías multimodales como “el currículo, la pedagogía y las prácticas de evaluación que se enfocan en el modo como característica que define la comunicación en los ambientes de aprendizaje”<sup>24</sup> (en Stein, 2008, p.121), en donde hay un reconocimiento de que todos los actos de comunicación en el aula son multimodales ya que no hay comunicación monomodal.

---

<sup>22</sup> Traducción propia

<sup>23</sup> Traducción propia

<sup>24</sup> Traducción propia



En la implementación de la herramienta multimodal propuesta a partir de esta investigación, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Álvarez (2016) para propender que los estudiantes sean conscientes del tipo de textos que leen, las implicaciones de la multimodalidad en el diseño de estos textos y que puedan leer con conciencia como lo plantean Abraham y Farías (2017). Además, se hizo uso de los recursos disponibles en el entorno inmediato de los estudiantes partiendo de la importancia de la cultura y la identidad en la multimodalidad y en el TBL.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Tipo de investigación**

El presente estudio se enmarcó en la investigación cualitativa en la medida en que se aproximó a la comprensión e interpretación de un fenómeno social. De acuerdo con Vasilachis, Ameigeiras, Chernobilsky, Giménez, Mallimaci, Mendizábal y Soneira (2009): “la investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos...que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (p.24), así, el trabajo de la investigadora fue el de indagar y dar sentido al fenómeno partiendo de la realidad del contexto en que se desarrolla la investigación haciendo énfasis en la elaboración experiencial y personal del conocimiento.

Según Cresswell (2009) la investigación cualitativa sirve para explorar y entender el significado que los individuos le asignan a los problemas sociales o humanos. De acuerdo con el autor, alrededor de los tres tipos de diseño de investigación existentes (cualitativo, cuantitativo y mixto) giran tres características importantes en toda investigación: la perspectiva filosófica de mundo, la estrategia de investigación y los métodos de investigación (que para efectos de esta investigación se tendrán en cuenta como instrumentos).

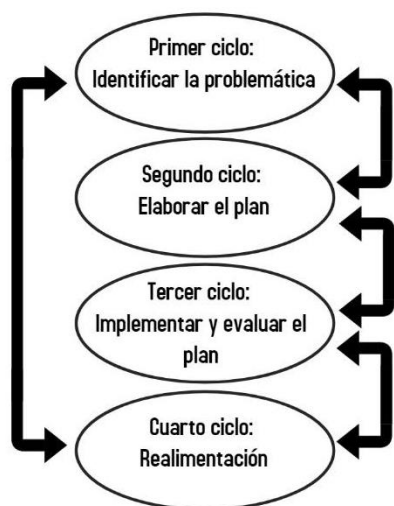
En este sentido, esta investigación partió de una perspectiva de apoyo y participación, ya que en esta visión de mundo los investigadores se pueden enfocar en problemas específicos, partiendo de las necesidades de grupos e individuos, en donde la voz de estos, definidos como participantes, cobra un valor fundamental. De acuerdo con (Cresswell, 2009) esta perspectiva permite a la investigadora interactuar con los individuos que participan en su investigación y enfocarse en el contexto específico en donde estos se encuentran para generar una agenda de acción a la problemática identificada.

En lo referente a la estrategia de investigación, Creswell (1998) expone que: “la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas

tradiciones metodológicas...que examina un problema humano o social” (citado por Vasilachis et al., 2009, p.24). En esta línea, la estrategia de investigación fue la investigación-acción, ya que se planteó a partir de un problema práctico y se reflexionó sobre estrategias pedagógicas para abordarlo y superarlo (Elliot, 2000). Así, se pretendió “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente” (Savin-Baden y Major, 2013; Adams, 2010; The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009; Merriam, 2009; Elliott, 2004; Brydon-Miller, Greenwood y Maguire, 2003; y Álvarez-Gayou, 2003, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.496) en donde cobró un papel fundamental observar, pensar y actuar (Stringer, 1999, citado por Hernández, et al. 2014, p.497) sobre la problemática del aprendizaje del inglés en la I.E JEG.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) la mayoría de los autores presentan el proceso de investigación-acción como un espiral, compuesto por cuatro ciclos, como se muestra a continuación:

*Figura 2.* Procedimiento para llevar a cabo la investigación-acción.



Fuente: Adaptado de Hernández et al. (2014)

De manera más específica, esta fue una investigación-acción educativa debido a que no se valoró por su eficacia instrumental para producir resultados “cognitivos” sino por la calidad del pensamiento que se desarrolló en el proceso en donde se hizo una evaluación crítica de la calidad del trabajo teniendo en cuenta las valoraciones de los estudiantes (Elliot, 2000). Así, la investigadora pudo comprender la problemática existente en su

institución educativa, propuso un plan de acción para dicho problema, evaluó y presentó los resultados de manera cualitativa.

Finalmente, esta investigación se concibió como flexible aludiendo a “la posibilidad de advertir durante el *proceso* de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio” (Mendizábal, 2009, en Vasilachis et al., 2009, p. 67). La flexibilidad permitió a la investigadora la posibilidad de cambio durante el transcurso de la investigación que implicaron adecuaciones en la pregunta de investigación, viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos, entre otros, sin perder el sentido principal de la investigación.

### **3.2. Sujetos y contexto**

El departamento del Caquetá se encuentra localizado en la región Amazónica, en el sur de Colombia. Este departamento cuenta con grandes fuentes hídricas, flora y fauna que lo han convertido en sitio turístico. Actualmente, gracias a los acuerdos de Paz entre el gobierno y las FARC-EP, este departamento está tornando su mirada hacia el posconflicto y la reconciliación.

Florencia es la capital de este departamento, también es conocida, por su ubicación, como La Puerta de Oro de la Amazonia Colombiana. Se caracteriza por tener un clima cálido-húmedo y por la calidez de sus habitantes. Durante los últimos años, se han presentado avances en la construcción de diferentes sitios para sus pobladores como centros comerciales y balnearios.

La I.E JEG de Florencia fue creada por la Secretaría de Educación Departamental anexo al Colegio Nacional Femenino el 10 de enero de 1977. Esta institución es de carácter público, mixto, cuenta con básica primaria, secundaria, media y media técnica con especialidad en Gestión Empresarial. Se encuentra ubicada en la Calle 16 3B No 25C 17 Avenida Universidad en el barrio el Porvenir. Actualmente su rector es el Especialista Jose Kevin Barrionuevo. El área de inglés en la básica secundaria y media es orientada por ocho docentes, dos de ellos Licenciados en Lingüística y Literatura y seis Licenciados en inglés.

El curso 601, población de este proceso de investigación-acción, cuenta con 42 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años. 35 estudiantes son antiguos y

7 son nuevos, la mayoría de familias de estratos 0, 1 y 2 con ingresos familiares mensuales menores a un salario mínimo mensual vigente. La gran mayoría de los padres de familia de estos estudiantes cursaron su bachillerato, solamente cinco de ellos estudian en la universidad. La mayoría de los estudiantes provienen de una sede de la I.E. JEG llamada Simón Bolívar. Durante el grado quinto no tuvieron docente de inglés con formación en esa área y, como se mencionó en el problema de investigación, en el año 2018 hubo un docente de lengua castellana asignado para orientar inglés en este curso.

### **3.3. Técnicas de recolección y registro de información**

Para dar sentido a este proceso de investigación-acción educativa, primero se hizo una revisión documental sobre enseñanza y aprendizaje del inglés propuesta por el MEN y el plan de estudios de la I.E. JEG; luego se aplicó un examen diagnóstico al grupo 601, con el que se desarrolló la propuesta, y dos encuestas, una a los docentes de inglés y otra a estudiantes. En un segundo momento, se diseñó e implementó la herramienta propuesta para abordar el problema identificado. Finalmente, se utilizaron las notas del diario de campo y las evidencias (artefactos) del trabajo de los estudiantes para evaluar la contribución del plan implementado en el proceso de aprendizaje del inglés. Todo esto teniendo en cuenta los ciclos de la investigación-acción que proponen Hernández et al. (2014) (ver figura 2).

#### **3.3.1. Revisión documental.**

Stake (1999), plantea que para realizar la revisión documental se debe valorar con antelación la posible utilidad de los documentos a revisar. Se hizo una revisión documental para definir los elementos de la multimodalidad, del TBL y los propuestos desde el MEN necesarios para el diseño de la herramienta multimodal. Los documentos que hicieron parte de la revisión documental fueron: Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras (1999), Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Guía No.22 (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje Grado Sexto (2016), Currículo Sugerido de inglés para Colombia, Grado Sexto (2016) y el Plan de Estudios de inglés para grado sexto de la I.E. JEG. Estos documentos fueron escogidos

dada su relevancia en el contexto colombiano, además de que son el conjunto de guías que ha propuesto el MEN para la enseñanza del inglés. La información se registró en fichas de contenido (ver Anexo 1) que permitió a la investigadora organizar conceptos y tendencias clasificándolas como fuentes primarias o secundarias (Galeano, 2012).

### **3.3.2. Examen diagnóstico.**

Se elaboró un examen<sup>25</sup> diagnóstico de inglés (ver Anexo 2) para ser utilizado con el grupo 601 de la I.E. JEG, con el fin de indagar sobre sus conocimientos previos acerca del inglés al empezar su año escolar. El diseño de este examen, conforme a las exigencias del MEN para los estudiantes de este nivel, tuvo en cuenta la información relacionada en la revisión documental y planteada en el marco teórico. Sus preguntas fueron de selección múltiple (según lo establece la guía saber 11 2017-2), además tuvo un espacio destinado a la producción escrita y producción oral (que no contiene el examen propuesto por el ICFES). La prueba de producción oral se realizó a partir de las preguntas establecidas para la prueba de producción escrita.

La primera parte del examen estuvo relacionada con vocabulario, la segunda parte dirigida a la producción oral a través de diálogos, la tercera y cuarta parte relacionadas a lectura y escritura, la quinta parte enfocada en la comprensión de lectura y una última sección para la producción escrita y conversacional. Esta prueba sirvió como referencia para conocer el nivel de inglés que tenían los estudiantes antes del proceso de implementación y establecer el nivel de inglés de la herramienta.

### **3.3.3. Encuesta.**

Según Coller (2005), las encuestas permiten conocer las opiniones de los participantes de una investigación sobre un tema determinado. Se hicieron dos encuestas, una a docentes y otra a estudiantes (ver Anexos 3 y 4). Con estas encuestas se recolectó información que permitió que la herramienta multimodal partiera de las percepciones, intereses y necesidades de quienes se encontraban en el contexto inmediato donde ésta fue usada. Es por esto que, algunas de las preguntas de la

---

<sup>25</sup> Esta prueba fue validada por la docente Luz Estella Quintero y el docente Ilvar Carantón.

encuesta, tuvieron la opción de aportar de manera detallada información extra que el encuestado considerara relevante. Es decir, algunas preguntas fueron abiertas y otras cerradas. La formulación de la encuesta se desarrolló partiendo de los elementos de análisis que se identificaron en la revisión documental.

#### **3.3.4. Diario de campo.**

El diario de campo es un instrumento de recolección que utilizan muchos docentes para reflexionar sobre su práctica en el aula. De acuerdo con Vasilachis et al. (2009):

El diario de campo...se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación. El diario constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación, para exponer nuestras intuiciones a partir de los referentes empíricos que uno ha relevado en el campo. Pero, también, el diario conforma un espacio propicio para la explicitación de los cambios y de las transformaciones sentidas que acompañan el trabajo, desde el momento que lo comenzamos. (p.136)

Para hacer seguimiento a la implementación de la herramienta producto de esta investigación se utilizó de un diario de campo (ver Anexo 5) que permitió a la investigadora registrar información pertinente sobre el desarrollo de cada una de las sesiones.

#### **3.3.5. Artefactos.**

Hernández et al. (2014) plantean que los artefactos le sirven al investigador para conocer las vivencias o situaciones que se desarrollan en determinado ambiente como por ejemplo fotografías, grabaciones, objetos, documentos escritos de cualquier tipo, entre otros. Para efectos de esta investigación, los artefactos que se recolectaron fueron los productos o evidencias de los estudiantes derivados de las tareas propuestas en la herramienta ZOOM, en donde se reconoce el progreso en el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes a lo largo del proceso de implementación; y la auto-evaluación

de la herramienta ZOOM (ver Anexo 6) que se aplicó una vez concluido el proceso de implementación para conocer sus pensamientos sobre la misma en cuanto a la aplicabilidad del TBL, la multimodalidad y sus aprendizajes; haciendo alusión a Hernández et al. (2014) esta auto-evaluación ayudó a “recoger de ‘viva voz’ las opiniones, experiencias y sentimientos de los actores” (p.500).

### **3.4. Técnicas de análisis de resultados**

De acuerdo con Hernández et al. (2014) en la investigación-acción, regularmente, se hace más de un reporte de resultados, el primer reporte se hace en el ciclo de indagación producto del diagnóstico del problema, es decir, primer ciclo; el segundo reporte se hace con los resultados del proceso de implementación, es decir, en el tercer ciclo.

En el proceso de análisis del primer ciclo, como se mencionó previamente, se hizo una triangulación entre los resultados de la revisión documental, la encuesta a docentes y la encuesta a estudiantes. Según Galeano (2004), la triangulación permite evaluar la consistencia de hallazgo confrontando lógicas, lecturas de la situación, saberes y versiones. Stake (1999) añade que “la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (p.98), así, la triangulación aumenta la confianza del investigador en la calidad de los datos que utiliza (Vasilachis et al., 2009) ya que triangular información significa ver un punto a partir de dos referencias.

La triangulación permitió hacer un análisis de la información obtenida de las encuestas a estudiantes y a docentes y la revisión documental, cuyos datos fueron sistematizados con formularios de google (ver Anexo 7). A partir de ello surgieron los elementos necesarios para el diseño de la herramienta multimodal objeto de esta investigación, para el cual además se tuvo en cuenta los resultados del examen diagnóstico como base para identificar el nivel de inglés de los estudiantes.

Para el tercer ciclo, se partió de los resultados de la triangulación (ver Capítulo IV) y se hizo un análisis de los resultados obtenidos en la implementación de la herramienta (ver Capítulo V) partiendo del diario de campo y de los artefactos. Para el análisis de la implementación, se realizó una codificación abierta con el uso de ATLAS.ti para designar categorías y definir el hallazgo de categorías emergentes. Luego, se realizó una



codificación axial, de segundo nivel, para agrupar, relacionar y ejemplificar las categorías encontradas. Finalmente, se construyó una narrativa que partió de las categorías de análisis con evidencias de las reflexiones plasmadas en el diario de campo y los artefactos de los estudiantes, en donde, según de Hernández et al. (2014) se presentan ejemplos ilustrativos, segmentos o citas textuales tomadas de los participantes

## CAPÍTULO IV

### DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

A partir del análisis realizado en el ciclo uno, se pudo plantear el horizonte que tuvo la herramienta multimodal, su contextualización, la relevancia del uso del TBL en sus actividades, los temas con los que se trabajó, las necesidades de los estudiantes con quienes se hizo la intervención y los objetivos del MEN entorno al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el grado sexto. Así, la autora, como *diseñadora* (Kress, 2010), elaboró un módulo sobre deportes con el nombre I'm a legend (nombre sugerido por los estudiantes). Este módulo se hizo con tareas con secciones antes, durante y después (Zambrano et al, 2011) (llamadas en la herramienta: Get ready, Move forward! y Let's practice, respectivamente). Adicionalmente, se incluyeron dos secciones, una para producción de los estudiantes (Now I do) y otra para que los estudiantes reflexionen sobre sus aprendizajes (Evaluate myself). También se diseñó una tarea final (Final Task) en la que docente y estudiantes evalúan los aprendizajes obtenidos durante las tareas realizadas.

Cada tarea tuvo un objetivo o meta partiendo de lo planteado desde el MEN (2005) y MEN (2016). Se diseñaron tareas que involucraron lectura, escritura, escucha, habla y vocabulario de manera homogénea según lo planteado por el MEN (2016). Se trabajó con textos creados y adaptados por la investigadora que incluyen información sobre aspectos locales, nacionales y algunos tuvieron datos internacionales. Las tareas de escucha fueron grabadas por personas que, por su experiencia y conocimiento del inglés, accedieron a hacer parte de este proceso. Las tareas se diseñaron a partir de juegos y videos principalmente ya que los estudiantes y docentes de la I.E. JEG manifestaron interés en este tipo de actividades. Entre los juegos se incluyó: si o no, verdadero o falso, videos con preguntas, mapas mentales, juegos de memoria y unir imágenes con palabras.

La herramienta se denominó ZOOM dado a que las tareas estuvieron planteadas de forma gradual, es decir, desde lo básico hacia lo complejo. La herramienta se materializó de manera impresa y contó con un apoyo digital en una página web de WIX en donde se

subieron los videos, audios y links con material extra para trabajar durante su implementación. Debido a que, durante su aplicación, no hubo disponibilidad continua de recursos como computadores e internet, algunas sesiones se desarrollaron en el salón de clases y otras en la sala de sistemas de la institución. La versión impresa contó con un CD con los videos, los audios y una presentación en Power Point para que pudiera ser utilizada con video beam y parlantes en el caso de que no hubiera disponibilidad de la sala de audiovisuales.

A continuación, se describen las tareas que se elaboraron:

*Tabla 1.* Primer conjunto de tareas.

PRIMER CONJUNTO DE TAREAS				
Tipo de tarea	Nombre de la tarea	Habilidad	Estrategias	Objetivo
Antes (Get ready!)	Yes or No?	Habla	Uso de conocimiento previo. Hacer inferencias.	Participar en situaciones comunicativas.
	There are many sports!	Lectura	Acceso a recursos de información. Uso de conocimiento previo.	
Durante (Move forward!)	What's the Word?	Escucha	Identificación de conceptos principales y datos relevantes. Uso de cognados.	Comprender información general de un texto valiéndose de ayudas como imágenes y palabras clave.
	Identifying words	Lectura	Clasificación de palabras.	
	Let's match	Escritura	Relación de imágenes con palabras.	
Después (Let's practice)	True or false?	Lectura	Comprensión de lectura.	Responder preguntas después de escuchar o leer un texto corto.
Producción (Now I do)	Mindmap	Escritura	Mapeo. Extracción de información.	Extraer información de textos y escribirla en formatos establecidos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Segundo conjunto de tareas.

SEGUNDO CONJUNTO DE TAREAS				
Tipo de tarea	Nombre de la tarea	Habilidad	Estrategias	Objetivo
Antes (Get ready!)	What is necessary to be an athlete?	Habla	Uso de imágenes. Acceso a recursos de información. Uso de plataformas digitales.	Participar en situaciones comunicativas.
Durante (Move forward!)	Who's the athlete?	Escucha	Identificación de conceptos principales y datos relevantes. Uso de plataformas digitales. Cooperación.	Comprender información general de un texto valiéndose de ayudas como imágenes y palabras clave.
	What sports do you like?	Habla	Cooperación. Uso de la expresión corporal.	
	Who plays what?	Habla	Cooperación.	
Después (Let's practice)	Choose the correct answer	Lectura	Comprensión de lectura.	Responder a preguntas después de escuchar o leer un texto corto.
	Memory Game	Habla	Cooperación. Uso de conocimiento previo.	
Producción (Now I do)	Let's imagine!	Escritura	Uso de imaginación.	Utilizar palabras familiares y frases cortas sobre rutinas en formatos establecidos.
Tarea final	Make a poster	Escritura	Uso de plataformas digitales.	Escribir información haciendo uso de palabras familiares y frases cortas.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de implementación tuvo una duración de 10 sesiones de trabajo (siete semanas) (ver Anexo 8), algunas de dos horas y otras de una hora según horario destinado por la I.E. JEG para la clase de inglés. A los estudiantes se les dio el material

impreso (ver Anexo 9), se les invitó a que revisaran la portada y la sub-portada (ver imagen 1) y se explicó que el material fue diseñado especialmente para ellos. Después de esto, se empezó a implementar cada una de las tareas de la herramienta.

*Figura 3. Muestra de la herramienta ZOOM.*



## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como parte del ciclo uno en el proceso de investigación-acción (Hernández et al., 2014), en donde se identifica el problema y se recolecta datos de la problemática y las necesidades, se hizo la revisión documental de los Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras, Estándares Básicos de Competencias, Currículo Sugerido, Derechos Básicos de Aprendizaje en Lengua Extranjera y el plan de estudios de la I.E. JEG a la luz de los tres ejes temáticos de esta investigación: diseño de materiales, multimodalidad y TBL. Para esto, se diseñaron fichas de contenido que permitieron dar sentido a los datos, reducirlos, compararlos y relacionarlos (Galeano, 2004) y así identificar los códigos conceptuales o términos más relevantes de los documentos revisados.

Se tomaron los aportes más significativos de cada documento revisado, se compilaron los datos más relevantes y de ahí se definieron algunos elementos para analizar los cuales fueron registrados en una tabla (Tabla 3). A partir de esta tabla de consolidado se plantearon las preguntas orientadoras de las encuestas y se construyó la ruta para la elaboración e implementación de la herramienta multimodal.

*Tabla 3.* Consolidado de la revisión documental.

<b>Temas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Datos relevantes</b>	<b>Unidades de análisis</b>
Orientación de la enseñanza del inglés	<p>Currículo integrado centrado en procesos y competencias, con carácter flexible, participativo y abierto que propende por el desarrollo integral de las personas en donde se trabaje con otras disciplinas como las ciencias, la informática, las matemáticas y ambientes educativos que permitan su utilización en la cotidianidad para desarrollar la competencia comunicativa en lengua extranjera.</p> <p>Metodologías flexibles: Factor lúdico, interesantes y significativas centradas en el alumno. Actividades que permiten el desarrollo potencial de cada alumno, que integran lo conocido con lo nuevo, ricas en contenidos culturales, que valoran los factores afectivos.</p>	<p>Enfoque comunicativo.</p> <p>Importancia de la cultura.</p> <p>Transversalidad.</p>	<p>La enseñanza del inglés desde una perspectiva comunicativa del lenguaje haciendo uso del TBL.</p>

	<p>-Se propende por el uso del Aprendizaje basado en tareas ya que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La metodología se centra en el estudiante.</li> <li>-Se da gran importancia a la contextualización, significado y propósito de tareas y proyectos, de manera que contribuyan al desarrollo de un todo coherente.</li> <li>-La cooperación entre los estudiantes, representada en el trabajo grupal, es de gran importancia ya que permite la socialización, la negociación, el consenso, el respeto por las diferencias y el logro de un trabajo armónico, con un producto común.</li> <li>-La autonomía y responsabilidad de los estudiantes en la planeación y ejecución de tareas permite el desarrollo de comportamientos y actitudes positivas y de gran valor para su vida futura.</li> </ul> <p>Desarrollo de la competencia comunicativa que contiene: Competencia lingüística, Competencia pragmática y Competencia sociolingüística.</p> <p>Evaluación formativa a través de Hetero-evaluación, Auto-evaluación y Co-evaluación.</p>	<p>Importancia del Aprendizaje Basado en Tareas.</p> <p>Docente mediador y actor reflexivo.</p> <p>Valor del contexto.</p> <p>Coherencia en el proceso evaluativo.</p>	
Contenidos temáticos y habilidades	<p>Durante el aprendizaje de una lengua, la comprensión y la producción se desarrollan de forma estrecha y no aislada.</p> <p>El desarrollo integral de las habilidades en las diversas experiencias propuestas a los estudiantes.</p> <p>La escucha, lectura, escritura, monólogos, conversación se desarrollan e interrelacionan poco a poco, como en una espiral a través del tiempo con el propósito de alcanzar el nivel A2 para grados 4 a 7.</p> <p>Contenidos o temas se organizan en una <b>estructura en espiral y cíclica</b> con el fin de alcanzar el nivel: A1 con un total de 108 horas de inglés en el año.</p> <p>Se proponen metas desagrupadas por grado y no por grupo de grado como se presentan actualmente en los Estándares Básicos de Competencias.</p> <p>Temas para grado sexto en la I.E. JEG: Present simple (<i>to be</i>), <i>Yes/No</i> and <i>Wh</i> questions, Indefinite articles <i>a/an</i>, Indefinite pronoun <i>some</i>, Singular and plural Nouns, Present simple: positive, negative and question forms, <i>Yes/No</i> questions (<i>Do you ...? Yes, I do./ No, I don't.</i>), Personal pronouns, basados en el libro de texto <i>Way to go</i>.</p>	<p>Integralidad</p> <p>Nivel A2</p> <p>Habilidades de la lengua</p> <p>Vocabulario</p> <p>Estructura en espiral</p>	Desarrollo integral de las habilidades en el TBL.
Recursos	<p>Manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos.</p> <p>Manejo adecuado de las nuevas tecnologías y para el logro de una óptima integración social y cultural.</p> <p>Múltiples prácticas de lectura y escritura emergen en forma variada y en muchas combinaciones que hacen que una alfabetización multimedial le aporte al usuario conocimiento en el manejo de muchas fuentes</p>	<p>Uso de las TIC y la multimodalidad en el aula.</p>	Materiales de enseñanza contextualizados.

	<p>(televisión, sonido), que implican interactividad y selección. No-linealidad.</p> <p>En la selección de los materiales, su evaluación determina la factibilidad y pertinencia de los mismos en relación con los diversos contextos en los que se vaya a implementar.</p> <p>Es preciso destacar que los materiales, textos y recursos no son el currículo mismo, sino que son parte importante de él y que ayudan a su concreción.</p> <p>Se necesita capacitaciones, materiales y equipos disponibles y apropiados y hacer uso de tecnologías para apoyar el aprendizaje.</p>	Valor del contexto.	La multimodalidad como recurso pedagógico en la actualidad
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de esta revisión documental se establecieron elementos de análisis para orientar las preguntas de las encuestas que dieran cuenta sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes quienes son los actores fundamentales en este proceso. De ahí que los resultados de las encuestas se presenten según dichos elementos:

### **5.1. La enseñanza del inglés desde una perspectiva comunicativa del lenguaje haciendo uso del TBL**

De acuerdo con la revisión documental (Tabla 3) hay una tendencia hacia la necesidad de concebir el proceso de enseñanza desde una perspectiva comunicativa. De acuerdo con una investigación hecha por el MEN (2016) la forma en la que están planteados los objetivos e indicadores de unas instituciones educativas que hicieron parte de su investigación muestran un enfoque “mayormente estructuralista” (p.62), sosteniendo que también “hay evidencias de tendencia hacia la funcionalidad” (p.62) y “en un grado extremadamente bajo se notó evidencia de una visión sociocultural de la lengua” (p.62). Cuando se indagó sobre la orientación que se da a la enseñanza del inglés en la I.E. JEG, colocando como opciones la orientación comunicativa y la estructuralista, se encontró que más de la mitad de los docentes encuestados plantean que la enseñanza del inglés es de corte comunicativa aclarando que, por la cantidad de estudiantes, es difícil trabajar actividades que permitan la comunicación activa en inglés en el aula. Solo dos de los docentes encuestados manifiestan que la orientación de la enseñanza está más enfocada a lo tradicional, expresando que es difícil tener procesos



sólidos por inconvenientes como el tiempo. Lo que invita a reflexionar qué tanto se está apropiando realmente en el aula el enfoque comunicativo de enseñanza del inglés.

En un enfoque comunicativo de enseñanza según Zambrano et al. (2011) los docentes deben ser: facilitadores de aprendizaje que analicen, organicen y propongan el plan de área reflejando los intereses y necesidades de los estudiantes. Estos autores expresan que los docentes deben también ser guías y consejeros en las actividades comunicativas que se propongan en el aula. Al respecto, tres de los docentes de la I.E. JEG manifiestan que su rol es de consejeros, mientras que dos opinan que son co-comunicadores, y uno manifiesta ser administrador. Según estos presupuestos teóricos y las respuestas de los docentes en la encuesta, las prácticas de aula de los docentes del JEG atienden a lo planteado desde el MEN (2016) a través del Currículo Sugerido y los Estándares Básicos de Competencias en donde se manifiesta como meta el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés.

En cuanto a estrategias para enseñar se encontró que la explicación de reglas gramaticales, repetición de palabras, exposiciones orales, ejercicios de complementación de diálogos, juegos, deletreo, videos, lecturas y juegos de roles fueron las estrategias de mayor frecuencia escogida por los docentes, quienes usualmente las implementan en sus clases. Mientras que la memorización de diálogos, proyectos de aula y tareas comunicativas son usados algunas veces y los ejercicios de verdadero o falso y debates son rara vez usados. Estos resultados son similares a los presentados por el MEN (2016), quienes encontraron que los mapas, juegos de roles, ejercicios de rellenar espacios en blanco, proyectos, actividades de escucha, juegos, lecturas, videos y la respuesta física total (TPR, por sus siglas en inglés) son las estrategias de instrucción más utilizadas por los docentes que orientan inglés.

Al respecto, los estudiantes manifiestan que las actividades que más les gusta realizar son: juegos, canciones, videos, preguntas, las actividades conversacionales, con manejo de verbos y evaluaciones; y, las de menos acogida son exposiciones orales, escribir, leer, actividades de grupo, actividades para participar, bailar, los números, los animales y deletreo.

De ahí, se puede identificar que las actividades más escogidas tanto por docentes como por estudiantes son: juegos, videos, canciones, preguntas y exposiciones. De

acuerdo con Zambrano et al. (2011) los juegos pueden ser una herramienta poderosa con la que el docente estimula varios contextos en los que los estudiantes tienen que usar el lenguaje para comunicarse, intercambiar información y expresar sus opiniones. Ellos añaden que para que los juegos sean efectivos deben ser: interesantes, retadores, motivadores, entretenidos y relevantes. También plantean que uno de los factores cruciales para un aprendizaje satisfactorio del idioma es la existencia de un clima de aprendizaje positivo en el aula, es por esto que las actividades de la herramienta multimodal propuesta en este trabajo deben apuntar a satisfacer estas necesidades y preferencias de los estudiantes y docentes de la I.E. JEG.

Los docentes de inglés de la I.E. JEG, afirman que su forma de evaluar es principalmente a través de pruebas escritas y presentaciones orales; y con menor frecuencia evalúan con tareas para la casa, talleres, portafolios o textos de lectura. Los estudiantes opinan que les gustaría ser evaluados principalmente de manera oral y escrita, resaltando así la evaluación de estas dos habilidades. También manifiestan interés por la evaluación a través de preguntas, actividades de escucha, textos, internet-computadores, trabajo en grupo. Las actividades de menos interés para ellos son: tareas para la casa, talleres, evaluaciones, traducción, fotocopias, actividades en el tablero. Lo que indica que las pruebas escritas y orales son las de mayor porcentaje de escogencia entre docentes y estudiantes. Estos resultados contrastados con la revisión documental permiten visualizar la necesidad de elaborar auto-evaluaciones con las que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. Además, se plantea la necesidad de hacer énfasis en el proceso de evaluación formativa para verificar los aprendizajes de los estudiantes durante el desarrollo de las clases.

Por otro lado, según una investigación hecha por el MEN (2016) los docentes manifestaron no saber mucho sobre los estándares, pero sí saber cómo enseñar, mientras que otros dijeron que los estándares son una brújula para realizar un buen proceso y una gran mayoría no sabe cómo utilizarlos. El MEN (2016) expresa que tiene preocupación por el número de estándares que se plantean por grado, ya que algunos docentes manifestaron utilizar uno o dos por habilidad lingüística en un año. En su investigación, algunos docentes dijeron que son demasiados estándares y que su aplicabilidad depende de la intensidad horaria que tenga cada institución y otros

manifestaron que la utilización de los estándares depende de las necesidades del contexto educativo y de la forma en la que el docente los adapte.

En esta línea, según la encuesta aplicada en la I.E. JEG, la gran mayoría de los docentes opina que los estándares y los DBA han sido medianamente implementados en su institución, lo que invita a reflexionar sobre la aplicabilidad de los estándares, los DBA y el Currículo Sugerido y la manera más adecuada de colocarlos en práctica en la herramienta multimodal. Igualmente, cuatro de los docentes expresan que no han implementado el Aprendizaje Basado en Tareas en el grado sexto y dos de ellos manifiestan que sí lo han hecho a través de actividades de tipo lúdico que involucra la construcción de material didáctico y desarrollo de proyectos que generen interés en los estudiantes.

Zambrano et al. (2011) expresan que existen complejidades en la implementación del TBL, pero que también reconocen sus beneficios y, que una vez los estudiantes y docentes asumen que “las tareas son parte de la vida, la enseñanza se vuelve más fructífera y el aprendizaje una experiencia más divertida” (p.13). De acuerdo con la revisión documental, el MEN plantea que para el grado sexto el TBL debe ser utilizado ya que va acorde al desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes. Es por esto que la herramienta multimodal debe contribuir al fortalecimiento del uso del TBL en el grado sexto.

En cuanto a los conocimientos esperados en los estudiantes del grado sexto, la mayoría de los docentes dicen que, el vocabulario, verbo to be, presente simple, rutinas, adverbios de frecuencia, comandos de clase, algunos adjetivos, emociones, verbos, información personal, saludos, preguntas de información con palabras de WH, preposiciones de lugar y tiempo y gramática básica son fundamentales en este grado. Uno de los encuestados expresa que se deben trabajar aspectos de la cotidianidad en la relación con el colegio y la familia. Estos resultados demuestran que las temáticas a trabajar en grado sexto en la I.E. JEG están conforme a las orientaciones del MEN descritas en la revisión documental y, por ende, a la meta de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes.

La Tabla 4 relaciona las estrategias que dicen utilizar los docentes para desarrollar las habilidades del idioma inglés.

Tabla 4. Actividades mencionadas por los docentes según habilidad.

<b>Habilidad</b>	<b>Actividades</b>
<b>Escucha</b>	Audios, canciones, videos y lecturas.
<b>Habla</b>	Juego de roles, repetición de patrones, exposiciones, trabalenguas, chistes, juegos de mesa, diálogos, monólogos.
<b>Lectura</b>	Textos cortos, noticias, poemas, canciones, historias, cuentos y conversaciones.
<b>Escritura</b>	Estructuración de párrafos, poemas, canciones, cartas, ejercicios de construcción de textos, estructuras gramaticales, encuestas, completación de historias, dictados, modelos
<b>Vocabulario</b>	Juegos orales de vocabulario, flashcards, canciones, rimas, diccionario, juegos de palabras, contexto, imágenes, consultas, dibujos.
<b>Gramática</b>	Estructuración de párrafos, talleres escritos, organizar fichas, videos, gramática en contexto, inferencia, ejemplos, ejercicios.

Según el MEN (2016) los profesores tienden a usar el mismo tipo de actividades como narraciones, descripciones, presentaciones y juegos de roles y expresa que se deben actualizar estas prácticas y ampliar el abanico de opciones, ya que “es relevante proponer estrategias didácticas de desarrollo de escritura que acompañen de manera gradual y apropiada el nivel lingüístico, sociolingüístico, y discursivo que sostenga el desarrollo en las otras habilidades” (p.57). No obstante, la encuesta permite indicar que las habilidades son trabajadas por los docentes a través de ejercicios que, en su mayoría, son comunicativos, y que los docentes hacen uso de actividades variadas para orientar sus clases.

En cuanto a la frecuencia con la que se desarrollan en el aula las habilidades del inglés en grado sexto se encontró que el vocabulario y la gramática ocupan el primer lugar, seguido por el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Sin embargo, manifiestan que la habilidad que más se debe trabajar es el habla, seguido de la escucha, la lectura,

la escritura, el vocabulario y la gramática. Los docentes encuestados expresan que es importante desarrollar bases sólidas con actividades de entrada teniendo en cuenta que los estudiantes temen practicar esas habilidades y que el aprendizaje significativo se demuestra en la medida en que haya comunicación.

El MEN (2016) encontró que la habilidad de escucha se favorece en los primeros grados y que la lectura y escritura son las habilidades menos desarrolladas en los grados iniciales. Es por esto que sugieren “un desarrollo guiado y sistemático de las habilidades tanto generales como de decodificación con los cuales se les prepare desde lo micro y lo macro a aproximarse de manera empoderada a los textos orales apoyados en una tarea clara para enfocar la atención” (p.57). Así, se hace necesario trabajar todas las habilidades del inglés en conjunto para lograr mejores aprendizajes.

## **5.2. La multimodalidad como recurso pedagógico en la actualidad**

Stein (2008) expresa que la multimodalidad es una característica definitoria de la comunicación y Kress (2010) añade que: “la comunicación es multimodal: por actos de habla...por un comentario hablado, por una instrucción o un requerimiento; por una mirada; por acciones – pasar un instrumento, buscar un instrumento, por el tacto” (p.32) y añade que “en todo momento la comunicación es una respuesta a un estímulo: una mirada puede producir un comentario hablado; que conlleva a una acción” (p. 32). Es por esto que la multimodalidad ha de ser tenida en cuenta en una orientación comunicativa de la enseñanza de una lengua extranjera.

En esta línea, la encuesta a docentes permitió determinar que todos ellos resaltan la importancia de la incorporación de recursos multimodales en el aula porque dicen que son contextualizados, significativos, ayudan a que las clases sean menos monótonas y más dinámicas, son un apoyo a las prácticas de aula, facilitan el proceso de enseñanza y generan motivación. Estos resultados también fueron presentados en investigaciones como las de Aldana et al. (2012), Martínez (2013), Jiménez (2013), Martínez y Llorens (2016) quienes encontraron que los docentes y estudiantes consideran importante y significativo el uso de recursos multimodales en el aula dado que ayudan a potencializar las habilidades comunicativas de los estudiantes en inglés.

De acuerdo con Skehan (1998) “la motivación es un componente crucial en el éxito en el aprendizaje de un idioma” <sup>26</sup> (en Zambrano et al., 2011, p.40). Según la encuesta, el 95,2% de los estudiantes expresan que sí les gusta la clase de inglés, es decir, que están motivados, por razones como: la forma en la que enseñan los profesores, aprender el idioma, beneficios como viajes y mejorar académicamente; porcentaje que indica que la motivación de los estudiantes es significativamente alta. No obstante, el 4,8% dicen que no les gusta la clase y manifiestan que no les enseñaron inglés en la primaria y que cuando han escuchado el idioma, no lo entienden.

Los resultados muestran que las razones por las cuales los estudiantes creen que deben aprender inglés principalmente, en orden descendente, son: por mejorar su futuro, por aprender, por viajar, y por las oportunidades de empleo. Otras razones son: para ser profesor, para comunicarse, para cantar y ver videos y por la importancia del inglés. Esto es semejante a algunos de los resultados presentados por el MEN (2016), que muestran que lo que más gusta a los estudiantes sobre el inglés es que las actividades son divertidas, que desean ser profesores de inglés, desean hablar otro idioma, les gusta las actividades con música y las actividades grupales, por otro lado, no les gusta cuando no entienden lo que escuchan. De ahí la necesidad de seguir trabajando en pro de la motivación de los estudiantes para lograr mejores aprendizajes.

### **5.3. Materiales de enseñanza contextualizados**

En cuanto a recursos, según la encuesta, los docentes se apoyan en libros, textos e internet para planear sus clases y añaden que también hacen uso de videos y otros recursos como: fotocopias, tablero, televisor, video beam, computador, parlantes, flashcards y juegos. La mitad de estos docentes manifiestan que no utilizan un texto guía para la enseñanza del inglés, mientras que la otra mitad expresan que utilizan el libro de texto *Way to go* propuesto por el MEN. Adicionalmente, más de la mitad de los estudiantes opinan que les gustaría que la clase de inglés se orientara con computadores; en segundo lugar están las fotocopias, el internet y videos y, finalmente, canciones, textos y visualización de objetos e imágenes.

---

<sup>26</sup> Traducción propia

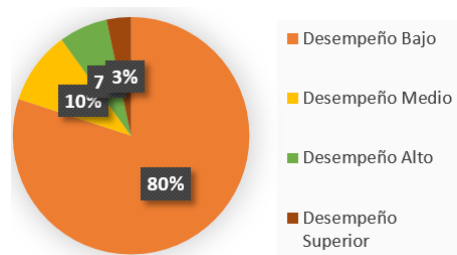
Esto permite afirmar que el internet, los recursos como computadores y los libros de texto hacen parte de los gustos de estudiantes y docentes entorno a los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés. Igualmente, recursos como las fotocopias siguen siendo parte de estos gustos e intereses. El hecho de que más de la mitad de los estudiantes se interese en el uso de computadores en el aula atiende a los presupuestos de Kress (2010) quien manifiesta que se ha dado un paso del dominio de la escritura al modo de la imagen y a otros modos, lo que permite generar mejores aprendizajes.

Partiendo de Nunan (1991), quien plantea que los materiales de enseñanza solo tienen valor en contexto, y que el contexto social y cultural en donde serán usados deben ser base para su selección, se encontró que los temas que los docentes consideran más interesantes para la clase de inglés y que deben estar incluidos en una herramienta multimodal en su institución son: sitios turísticos y fauna y flora, mientras que los estudiantes escogieron los deportes y la música. De acuerdo con Kitao y Kitao (1997), Tomlinson (2003), Howard y Major (2004), Núñez et al. (2004) y MEN (2016) los materiales de enseñanza deben estar contextualizados a las necesidades, gustos e intereses de la población. De ahí la necesidad de trabajar con el tema de deportes ya que fue el escogido por la mayor parte de la población objeto de estudio.

Finalmente, en cuanto al examen diagnóstico, se encontró que, de 30 preguntas, 24 presentan un desempeño bajo (es decir, el 80 %), mientras que 3 tienen un desempeño medio, 2 en alto y 1 en superior (es decir, el 20%). Estos resultados son un claro reflejo de lo que sustenta el MEN (2016) cuando dicen que hay “reconocida dificultad de tener procesos sólidos de formación en lengua extranjera desde la primaria” (p.32) ya que solamente el 20% de las respuestas fueron acertadas, como se muestra en la figura 3.

En este sentido, se identificó que los estudiantes del grupo 601 tienen conocimiento de algunas palabras y/u oraciones relacionadas con saludos. No obstante, presentan dificultades con los ejercicios de lectura y escritura relacionados con pronombres, verbos y vocabulario básico. De acuerdo con el MEN (2016) “la lectura parece no recibir la atención necesaria en estos grados iniciales lo que podría sugerir la ausencia y consecuente necesidad de incrementar las actividades de lectura apropiadas al nivel de desarrollo lingüístico, y cognitivo en las clases” (p.56), lo que se constata con este examen aplicado.

**Figura 4.** Clasificación de los resultados del examen diagnóstico por desempeño.



Una vez analizada la información recolectada en el ciclo uno, se procedió a hacer la elaboración de la estrategia que se describió en el Capítulo IV. Luego, como se mencionó en el diseño metodológico, se implementó y evaluó la estrategia de intervención como parte del ciclo tres de la investigación-acción (Hernández et al., 2014); para esto se contrastaron los resultados de la implementación de la herramienta ZOOM teniendo en cuenta el diario de campo y las evidencias de los estudiantes para generar las categorías de análisis a partir de los tres ejes de este proyecto de investigación: materiales de enseñanza contextualizados, multimodalidad y TBL, inherentes a la pregunta de investigación. De ahí que, después de un procedimiento de codificación entendido como el proceso que ayuda a la organización, recuperación e interpretación de los datos (Coffey y Atkinson, 2003), se establecieran las siguientes categorías y subcategorías:

#### 5.4. Categorías de análisis

**Tabla 5.** Categorías de análisis.

Pregunta de investigación	Categorías	Subcategorías
¿De qué manera una herramienta multimodal contextualizada mediada por el	Materiales de enseñanza contextualizados.	Los materiales innovadores como generadores de motivación en los estudiantes.
		Aprendizaje holístico de las habilidades del inglés a partir de contenido contextualizado.
	Multimodalidad como eje en el aprendizaje del inglés.	Las imágenes, videos y juegos como recurso de aprendizaje.



Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) contribuye al proceso de aprendizaje del inglés en el grado sexto en la I.E. JEG de Florencia, Caquetá?		El uso de plataformas digitales para el aprendizaje.
	Uso del Aprendizaje Basado en Tareas como fomentador de la competencia comunicativa.	Las actividades secuenciales y las estrategias de aprendizaje favorecen la realización de las tareas.
		Trabajo en equipo.
		El uso del TBL como fomentador de la competencia escritural.

#### 5.4.1. Materiales de enseñanza contextualizados.

Elaborar materiales no es una tarea fácil, no obstante, de acuerdo con Tomlinson (1998) y Graves (1997) “los profesores de inglés son desarrolladores potenciales de materiales”<sup>27</sup> (en Núñez, Téllez y Castellanos, 2017, p.35). La mayoría de los profesores de inglés como lengua extranjera son profesionales creativos con potencial para explorar su creatividad y aventurarse en el desarrollo de sus propios materiales didácticos basados en su experiencia docente y en los procesos cognitivos y de aprendizaje necesitados por los estudiantes (Pineda, 2001; en Núñez y Téllez, 2009). No obstante, como se mencionó en el desarrollo del problema de esta investigación, la mayoría de libros de textos que existen para orientar inglés han sido creados sobre particularidades diferentes y desconocen los contextos específicos en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

En virtud de esto, los materiales elaborados por los docentes permiten contextualizar los contenidos y actividades al medio en el que los estudiantes están inmersos. La contextualización es “una familia diversa de estrategias de instrucción diseñadas para vincular de manera más transparente el aprendizaje de las habilidades fundamentales y contenido académico u ocupacional enfocando la enseñanza y el aprendizaje en un contexto específico que es de interés para el estudiante”<sup>28</sup> (Mazzeo et al., 2003, en Perin, 2011, p. 2). La herramienta desarrollada en esta investigación partió de los gustos e intereses de los estudiantes, siendo el tema de los deportes el más votado por ellos.

<sup>27</sup> Traducción propia

<sup>28</sup> Traducción propia

También tuvo en cuenta su nivel de inglés y sus necesidades de aprendizaje, lo que valida la contextualización y la posterior apropiación para dichos estudiantes.

De acuerdo con Núñez et. al (2004) los materiales diseñados por los docentes crean condiciones positivas para el aprendizaje del idioma. Adicionalmente, Núñez, Téllez y Castellanos (2012) afirman que los docentes “empiezan a tomar decisiones basadas en las necesidades de sus estudiantes y su entendimiento sobre cómo la enseñanza y el aprendizaje debería ser abordado en vez de simplemente cumplir con los requisitos del programa del curso”<sup>29</sup> (p.25), dichas decisiones implican razonamiento y creatividad de los docentes en su papel de agentes activos en el diseño de lecciones, talleres, unidades, módulos, libros, entre otros, y la innovación tiene un rol fundamental.

Esta categoría abarca dos subcategorías: *Los materiales innovadores como generadores de motivación en los estudiantes y aprendizaje holístico de las habilidades del inglés a partir de contenido contextualizado.*

#### **5.4.1.1. Los materiales innovadores como generadores de motivación en los estudiantes.**

Como se mencionó previamente, en esta investigación se diseñó una herramienta para orientar inglés en el grado sexto. Núñez et al. (2012) expresan que “la innovación tiene un papel fundamental en el desarrollo de materiales y los materiales diseñados por los docentes pueden ser vistos como una práctica innovadora en las clases de inglés como lengua extranjera”<sup>30</sup>(p.24). Es por esto que la herramienta diseñada se concibe como innovadora al haber sido creada especialmente para el grupo de estudiantes con los que se implementó.



En gran medida, los materiales innovadores además de estar enfocados en los intereses particulares de los estudiantes, tienen también como característica primordial tener una presentación atractiva que focalice la atención de los estudiantes. Lo que en palabras de Núñez y Téllez (2009) se convierte en un factor que crea ambientes efectivos para la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, el 90,05% de los estudiantes opinaron que la herramienta ZOOM tiene una variedad de tareas de aprendizaje con un diseño

---

<sup>29</sup> Traducción propia

<sup>30</sup> Traducción propia

atractivo y novedoso, como se evidencia en la siguiente muestra del instrumento aplicado:

Teacher- designed materials and multimodality (ZOOM textbook) <i>Materiales Diseñados por la docente y multimodalidad (libro de enseñanza ZOOM)</i>	Yes/Sí 	Can improve. Puede mejorar. 
The module has a variety of learning tasks with an attractive and innovative design. <i>El módulo tiene una variedad de tareas de aprendizaje y tiene un diseño atractivo y novedoso.</i>	X	

***(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)***

El diseño de esta herramienta partió de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que fueron conocidas a través de una encuesta acerca de cómo se estaban dando los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución educativa, cuyos resultados fueron descritos en el capítulo IV. De acuerdo con Núñez et al. (2012) “los materiales de enseñanza innovadores que abordan las necesidades y objetivos del aprendizaje del idioma incrementan la atención, mejoran la motivación y aumenta el aprendizaje efectivo”<sup>31</sup> (p.25). Durante la implementación de la herramienta se pudo evidenciar como los estudiantes estuvieron atentos y motivados durante la clase como se puede ver en las siguientes notas del diario de campo:

Los estudiantes...demostraban ganas de empezar a trabajar en la tarea propuesta para la clase... demostraron motivación a través de las preguntas que le hacían a la docente: ¿Profe, ya vamos a empezar la actividad de hoy? ¿Qué página de la cartilla vamos a ver hoy? Entre otras.

***(Clase No. 5, fase interpretativa y argumentativa)***

La actividad de escucha permitió focalizar la atención de los estudiantes a la lectura de los textos.

***(Clase No. 6, fase interpretativa y argumentativa)***

El componente motivacional juega un papel de suma importancia en la implementación de cualquier estrategia y en el uso de materiales de enseñanza. Howard y Major (2004), expresan que la personalización del material diseñado por docentes promueve la motivación en los estudiantes. La motivación puede ser definida como una fuerza que determina qué tanto se involucran los aprendices en el desarrollo de las tareas

<sup>31</sup> Traducción propia

y la energía que le dan a ese proceso (Littlewood, 1998, en Zambrano, et al., 2011, p.40) o, también, se puede definir como el alcance y el esfuerzo con el que se toman decisiones para buscar y alcanzar metas (Brown 1994, en Zambrano, et al., 2011, p.40). Esa fuerza que involucró a los estudiantes en el desarrollo de las tareas se siguió demostrando durante todo el proceso de implementación. Una investigación hecha por Duarte y Escobar (2008) obtuvo como resultado que:

El material adaptado resultó ser más exitoso porque fue diseñado para ese grupo de estudiantes y así, aumentó su interés y motivación...tuvo un impacto directo en la motivación de los estudiantes porque los tocó y los involucró cognitiva y emocionalmente, haciéndolos sentir más motivados para participar en las actividades propuestas<sup>32</sup> (p. 74).

De este modo, la participación en clase es otra de las formas de evidenciar la motivación de los estudiantes. El MEN (2015) resalta que en el diseño de materiales hay que tener en cuenta si el diseño visual y la diagramación son atractivos para los estudiantes y los estimulan a aprender y a participar en clase (en MEN, 2016). En esta investigación se resaltó la participación de los estudiantes durante la clase, como se muestra en las siguientes notas del diario de campo:

Los estudiantes leían las imágenes, las palabras, y los videos presentados y a partir de ellos proponían y participaban en las preguntas.

**(Clase No. 1, fase interpretativa y argumentativa)**

No solo están sintiendo motivación por el tema que se está desarrollando y la forma en la que se está implementando la herramienta, sino que también están perdiendo el miedo a participar en clase y aprendiendo conceptos.

**(Clase No. 2, fase interpretativa y argumentativa)**

Igualmente, al finalizar la implementación de la herramienta, los estudiantes opinaron que había partes de ella que llamó su atención como las siguientes:

Mi parte preferida de las clases fue: La de los bolos, las que tenían palabras para completar en el texto

---




<sup>32</sup> Traducción propia.

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

Mi parte preferida de las clases fue: me gusto la clase de deportes para ponerles nombres a los deportistas

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

Adicional a esto, el 97,6% de los estudiantes manifestaron haberse sentido motivados durante la clase, como se evidencia en la siguiente muestra:

Teacher- designed materials and multimodality (ZOOM textbook) Materiales Diseñados por la docente y multimodalidad (libro de enseñanza ZOOM)	Yes/Sí 	Can improve. Puede mejorar. 
I felt motivated during the class. Me sentí motivado (a) durante la clase.		

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

De acuerdo con Núñez et al. (2012), una de las razones por las que desarrollar materiales fomenta la motivación es que “en el diseño los docentes son capaces de abordar las necesidades y expectativas de sus estudiantes”<sup>33</sup> (p.24), lo que se pudo evidenciar durante la implementación de ZOOM, haciéndola un instrumento de motivación para los estudiantes.

#### **5.4.1.2. Aprendizaje holístico de las habilidades del inglés a partir de contenido contextualizado.**

Otra de las características de la herramienta diseñada es su contextualización. Según Núñez et al. (2017) “Los materiales desarrollados por los docentes encajan en la categoría de materiales contextualizados que están ligados al contexto ya que responden a las necesidades locales”<sup>34</sup> (p.34). En este sentido, ZOOM es un material contextualizado que además contiene actividades con información regional, nacional e internacional, lo que permite abrir la perspectiva de los estudiantes al aprender sobre deportes de su misma región y de otras regiones y países.

<sup>33</sup> Traducción propia

<sup>34</sup> Traducción propia

A través de la herramienta, los estudiantes, demostraron valorar su propia cultura y la de los demás. Núñez, Téllez, Castellanos y Ramos (2016) opinan que los materiales contextualizados “ayudan a educar a ciudadanos globales que valoren su propia cultura y respetan la de otros y a determinar los criterios de efectividad, relevancia y pertinencia del material usado” (en Núñez et al. 2017, p.36). Este valor por la cultura se evidenció cuando los estudiantes manifestaron que su parte favorita de la clase fue la que abordaba sus intereses acerca del deporte y los atletas que practican dichos deportes, como se muestra a continuación:

Mi parte preferida de las clases fue: Los deportes porque me inspiran algunos atletas en ciclismo, tiro al blanco, para cañonismo

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

Mi parte preferida de las clases fue: Cuando encontramos los deportistas y su forma de ser y saber identificarlos

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

Brown (1994) expresa que “cuanto más familiarizado está el estudiante con los diferentes tipos de contenido e información, mejores serán sus esfuerzos comunicativos”<sup>35</sup> (Zambrano et. al, 2011, p.41) y añade que “lenguaje y cultura están intrínsecamente entrelazados”<sup>36</sup> (Zambrano et. al, 2011, p.61). Lo anterior lleva a confirmar que, al estar familiarizados con los temas de los textos, los esfuerzos de los estudiantes por aprender el idioma fueron mayores. Esto se evidencia en la siguiente respuesta a una de las tareas de ZOOM, en donde se hacen preguntas de comprensión de lectura a los estudiantes acerca de unos textos sobre seis deportistas, dos regionales: Mayra Gaviria Maldonado (lanzamiento de martillo) y Angie Hurtado Mario (taekwondo), dos nacionales: Catherine Ibargüen (atletismo) y Rigoberto Urán (ciclismo) y dos internacionales: Roger Federer (tenis) y Cristiano Ronaldo (fútbol):

<sup>35</sup> Traducción propia

<sup>36</sup> Traducción propia

1. Who was born in 2001?  
☒ a. Angie Hurtado  
 b. Roger Federer  
 c. Mayra Gaviria

2. The athlete that has two twins is...  
 a. Cristiano Ronaldo  
 b. Catherine Ibargüen  
☒ c. Roger Federer

3. Which of the athletes says he loves his mom and sister?  
 a. Mayra Gaviria  
☒ b. Rigoberto Urán  
 c. Cristiano Ronaldo

4. According to Mayra, dreams come true with  
☒ a. Discipline  
 b. Dedication  
 c. Effort

5. Angie wants to study at Amazonia University because  
 a. She is an excellent student.  
☒ b. She wants to be part of its Taekwondo team.  
 c. She wants to change her lifestyle and live a new experience.

**(Tarea: Choose the correct answer)**

Respecto a los materiales contextualizados, Graves (1997) dice que “dos de los factores más importantes que el profesor debe considerar cuando enseña con materiales contextualizados son: la efectividad en alcanzar los propósitos del curso y su idoneidad para los docentes y estudiantes”<sup>37</sup> (en Núñez et al., 2017, p.35). Al respecto, una de las tareas propuestas tenía como objetivo que los estudiantes comprendieran la información de un texto y lo completaran siguiendo la reproducción de un audio. En esta tarea se pudo evidenciar que los estudiantes comprendieron las palabras que escuchaban en el audio y pudieron completar el texto, como se muestra en la siguiente evidencia de la herramienta:

LET'S MOVE!

What are sports?  
 Sports are all forms of competitive physical Activity (1) or games whose objective is to use, maintain or improve physical ability and skills. They offer Enjoyment (2) for participants and entertainment for spectators.

Can Kids play sports?  
 Doing sports keeps kids Healthy (3). They can develop teamwork skills, communicate with teammates and adults, learn perseverance, deal with pressure situations, mistakes and failure and some learn (4) to be leaders. So, doing sport is good for kids!

Like in many other countries (5), in Colombia, people play a wide range of sports like: Football, Cycling, Roller Skating, Martial Arts like: Taekwondo, boxing, motocross (6), Weightlifting, Basketball, Swimming, Kayak, Tennis, Volleyball, Athletics, and some local sports like Tejo and Rana.

In other countries, people usually practice Baseball, Skiing, Snowboarding, Golf, Gymnastics (7), Hockey, Archery, Bowling, Rugby, Canopying, Horse Riding, Surfing, Fishing, Rafting, Diving and many others (8).

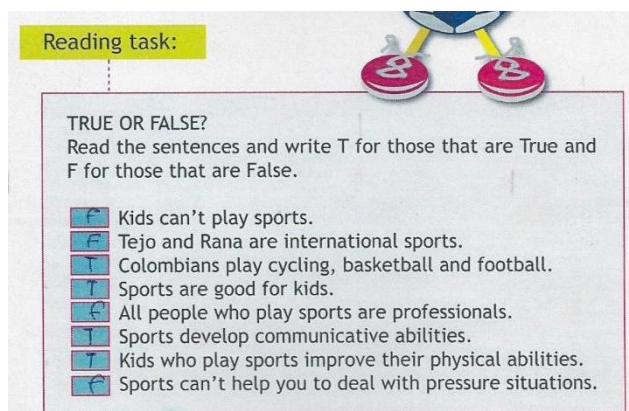
Some people do sports professionally and others just (9) for enjoyment. No matter which sport kids (10) practice; the idea is to have fun and good health!

**(Tarea: There are many sports!)**

<sup>37</sup> Traducción propia



Según Núñez et al. (2017) “los materiales contextualizados están enfocados en proveer a los estudiantes con input (insumos) significativos para facilitar sus propósitos de aprendizaje del idioma”<sup>38</sup> (p.36). En la siguiente muestra de la herramienta, se puede apreciar que los estudiantes respondieron acertadamente a las preguntas de comprensión de lectura realizadas después de la lectura del texto *Let's move*, lo que demuestra comprensión del texto y aprendizajes adquiridos:



**(Tarea: True or False?)**

Durante la implementación de ZOOM se enfocaron de manera holística las habilidades del inglés: escucha, habla, lectura y escritura, además de vocabulario y aspectos gramaticales. Según Alexander (1967) “el estudiante debe ser entrenado adecuadamente en todas las cuatro habilidades básicas del idioma: escucha, habla, lectura y escritura”<sup>39</sup> (Nunan, 1989, p.91). Además, Núñez (2010) expresa que “es necesario dar a los estudiantes materiales que les ofrezcan muchas oportunidades para trabajar todas las habilidades de una manera integrada”<sup>40</sup> (p.18) y Zambrano et al. (2011) añaden que “la integración de habilidades se ha considerado como un medio para proporcionar contextos reales para el uso apropiado del lenguaje”<sup>41</sup> (p.60), los autores dicen que en la comunicación en la vida real lo que sucede es que hay un uso integrado de las diferentes habilidades, por lo cual se debe propiciar en el aula ambientes en donde

<sup>38</sup> Traducción propia

<sup>39</sup> Traducción propia

<sup>40</sup> Traducción propia

<sup>41</sup> Traducción propia



no se haga más uso de una habilidad que otra, sino que haya una carga equitativa entre ellas.

En la encuesta a docentes de la I.E. JEG se evidenció que durante sus clases hacen más énfasis en la enseñanza de vocabulario y gramática, pero expresaron que la habilidad que más se debe trabajar en el grado sexto es el habla. Al respecto, el MEN (2015) sugiere que se debe hacer un seguimiento sistemático a las habilidades para preparar desde lo micro a lo macro, haciendo énfasis en que el trabajo conjunto de las habilidades logra mejores aprendizajes en los estudiantes, además, añaden que es importante que haya un equilibrio en la promoción de las habilidades (en MEN, 2016), como se evidenció durante la implementación de ZOOM, en donde las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, fueron trabajadas durante todas las sesiones (ver tabla 1 y 2).

Con la implementación de ZOOM se afianzó el uso de las cuatro habilidades del idioma a partir de contenidos contextualizados. Brown (1994) plantea que “la integración de habilidades puede llevar a que los estudiantes adquieran fluidez, es decir, el uso natural del lenguaje”<sup>42</sup> (Zambrano et. al, 2011, p.60). Al finalizar la implementación, el 88,1% de los estudiantes expresaron que pueden identificar vocabulario nuevo en oraciones sencillas. El 90, 05% dijo que su habilidad oral mejoró ya que pueden pronunciar y usar nuevas palabras. El 71,4% expresaron que su habilidad lectora mejoró ya que pueden entender textos cortos de su interés. El 83,3% dijo que su habilidad de escritura mejoró porque pueden escribir oraciones cortas y sencillas. El 78,6% manifestó que su habilidad de escucha mejoró porque pueden entender a la profesora cuando habla. Finalmente, el 83,3% dijo que pueden entender y responder a preguntas sencillas. Es decir que, los estudiantes mejoraron su conocimiento del idioma al haber aprendido de manera holística las habilidades del idioma. A continuación, se presenta una muestra del instrumento del que se obtuvo la información previamente relacionada:

---

<sup>42</sup> Traducción propia

Learning process <i>Proceso de aprendizaje</i>	Yes/ Si	Can improve. <i>Puede Mejorar.</i>
I can identify new vocabulary in simple sentences. <i>Puedo identificar vocabulario nuevo en oraciones sencillas.</i>	X	
I can pronounce and use new words. <i>Puedo pronunciar y usar nuevas palabras.</i>	X	
I can understand short texts that I like. <i>Puedo entender textos cortos que me gustan.</i>	X	
I can write short and simple sentences. <i>Puedo escribir oraciones cortas y sencillas.</i>	X	
I understand my teacher when she speaks. <i>Puedo entender a mi profesora cuando habla.</i>	X	
I can understand and answer simple questions. <i>Puedo entender y responder preguntas sencillas.</i>	X	

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

#### 5.4.2. Multimodalidad como eje en el aprendizaje del inglés.

Una vez se entiende la importancia de la elaboración de materiales contextualizados para la enseñanza del inglés, se hace necesario entender el papel que juega la multimodalidad en este proceso. Es por esto que esta categoría explica cómo la multimodalidad se convierte en un factor crucial en el desarrollo de las clases de inglés como lengua extranjera, en donde vale la pena resaltar las nociones sobre esta desde Kress (2000), Stein (2008), Kress & Van Leeuwen (2006) y Kress (2010) quienes la definen como la combinación de diferentes modos para transmitir significados y, además, enfatizan en su papel característico en la comunicación, planteando que la comunicación es multimodal, ya sea por miradas, actos de habla, tacto, entre otros.

ZOOM se caracterizó por tener su versión impresa y digital, con una combinación de modos como imagen y texto estático y en movimiento, sonido, color, gráficos como mapas mentales, su página web, entre otros, que le dieron la característica de ser una herramienta multimodal. Farías et al. (2010) mencionan que las relaciones entre profesores y estudiantes son cada vez más propiciadas por medio de comunicaciones digitales en línea, por lo que se hace necesario incorporar en las clases el uso de plataformas digitales. Álvarez (2016), añade que las redes sociales le han dado nacimiento a ambientes en línea que generan variadas experiencias de aprendizaje. De ahí que esta categoría comprenda dos subcategorías: *las imágenes, videos y juegos como recurso de aprendizaje y el uso de plataformas digitales para el aprendizaje.*

#### **5.4.2.1. Las imágenes, videos y juegos como recurso de aprendizaje.**

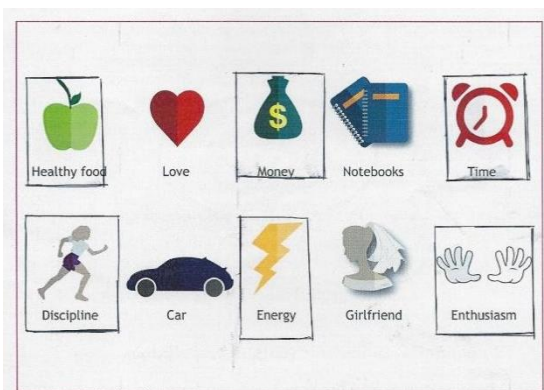
Como se mencionó en la fase de indagación, Zambrano et al. (2011) plantean que los juegos pueden ser una herramienta poderosa con la que el docente estimula varios contextos en los que los estudiantes tienen que usar el lenguaje para comunicarse, intercambiar información y expresar sus opiniones. ZOOM es una herramienta enriquecida en imágenes, que tiene su propio logo (una “mascota” de un balón de fútbol con brazos y pies), en el material digital adicional a la cartilla se encuentran dos videos sobre deportes creados y adaptados por la investigadora, presentaciones en powerpoint con actividades para realizar en el aula y juegos como sí o no, verdadero o falso, entrevista, juego de memoria, de unir y de seleccionar imágenes. Según Zambrano et al. (2011), para que los juegos sean efectivos deben ser: interesantes, retadores, motivadores, entretenidos y relevantes, lo que se pudo evidenciar con los juegos de ZOOM. Una de las tareas consistió en entrevistar a sus compañeros preguntándoles sobre su deporte favorito, conforme hacían la entrevista, los estudiantes debían registrar la información en un cuadro diseñado para eso, en esta actividad, según las anotaciones del diario de campo, los estudiantes:

Se levantaban de sus sillas, se movían alrededor del salón y podían dar respuestas haciendo uso no solo de palabras sino también de su cuerpo para expresar lo que querían decir. Esta actividad permitió el uso de la multimodalidad en su máxima expresión.

***(Clase No. 7, fase interpretativa y argumentativa)***

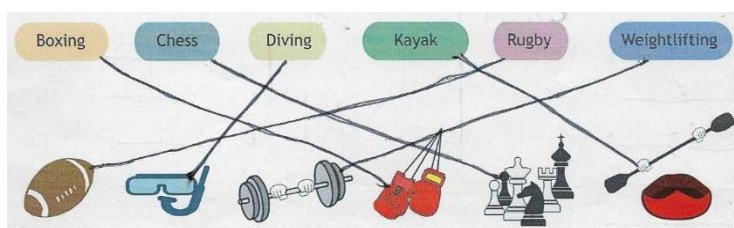
En este juego, los estudiantes usaron su cuerpo para expresar cosas que querían decir, estuvieron entretenidos porque buscaban entre sus compañeros la información que debían registrar. Esta tarea fue relevante porque permitió que los estudiantes practicasen lo aprendido de manera oral y los retó a usar el idioma en situaciones comunicativas, haciendo uso de la multimodalidad.

En otra de las tareas de ZOOM, los estudiantes debían encerrar imágenes que respondieran a la pregunta “¿Qué es necesario para ser un atleta?” Cada estudiante encerró las imágenes que consideraba más precisas para responder a esa pregunta, evidenciándose que no siempre es necesario hacer uso de la oralidad para transmitir significado, sino que también las imágenes apoyan y sirven como recurso de aprendizaje, como se muestra a continuación:



**(Tarea: What is necessary to be an athlete?)**

Otra tarea consistió en relacionar imágenes con palabras. De acuerdo con Mayer (2001, en Farías et al., 2010) “los estudiantes aprenden mejor con palabras y dibujos que solo con palabras” (p.59). Con esta tarea se promovió el aprendizaje de vocabulario a través de imágenes que, por su color y forma, llamó la atención de los estudiantes y les permitió comprender la actividad y garantizar la correcta realización de la tarea, como se muestra a continuación:



**(Tarea: Let's match)**

También se utilizó un juego de memoria diseñado por la investigadora, a través de fichas. Este juego tuvo su versión digital, pero, no pudo ser aplicado en la sala de informática, por lo cual se recurrió a hacer uso de la versión impresa del juego. Consistió en 12 fichas, 6 de ellas con la imagen de los deportistas sobre los cuales los estudiantes habían leído en clase y las otras 6 con información que describía a los deportistas. El juego comenzó con todas las tarjetas boca abajo; la idea del juego era que los estudiantes pudieran encontrar las parejas dando la vuelta a cada tarjeta y relacionando imagen con texto, hasta encontrar las parejas de tarjetas que coincidían, como se muestra a continuación:



**(Tarea: juego de memoria - Versión miniatura)**



**Estudiantes participando en el juego de memoria.**

Igualmente, Martínez (2013) y Martínez y Llorens (2016) usaron como estrategia imágenes y videos para promover la multimodalidad en el aula, en donde encontraron que sus estudiantes se sintieron motivados y atraídos por las mismas, dando como resultado un mejoramiento en el aprendizaje del idioma. En esta investigación, con el ánimo de seguir promoviendo la multimodalidad en el aula, se hizo uso de videos sobre diferentes deportes practicados tanto a nivel nacional como internacional, algunos eran conocidos por los estudiantes y otros no tanto. Al finalizar el proceso de implementación, algunos estudiantes opinaron que su parte preferida de la clase fue cuando se hizo uso de videos, como se evidencia en las siguientes respuestas:

Mi parte preferida de las clases fue: la parte de los videos de los deportes



**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

Mi parte preferida de las clases fue: cuando miramos un video de los deportes porque me gusta mucho.

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

En la fase de indagación de este proceso de investigación-acción educativa, se obtuvo como resultado que una de las actividades más escogidas para implementar en

el aula tanto por docentes como por estudiantes son los juegos y videos. Después de la implementación, se evidenció que el 88,1% de los estudiantes consideran que el tema (deportes), las tareas utilizadas y las imágenes fueron interesantes, útiles y significativas para ellos (ver muestra del formato usado). Esto evidencia una tendencia hacia el uso de videos y juegos como recursos de apoyo en los procesos de aprendizaje.

Teacher- designed materials and multimodality (ZOOM textbook) <i>Materiales Diseñados por la docente y multimodalidad (libro de enseñanza ZOOM)</i>	Yes/Si 	Can improve. <i>Puede mejorar.</i> 
The topic, tasks and images were interesting, useful and meaningful to me. <i>El tema, las tareas, y las imágenes fueron interesantes, útiles y significativas para mí.</i>	X	

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

#### **5.4.2.2. El uso de plataformas digitales para el aprendizaje.**

Es imperativo en la actualidad ligar la comunicación y la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas al mundo digital. Según Cassany (2002) la competencia para comunicarse en entornos digitales se puede entender como una competencia comunicativa multimodal en donde se favorece la integración de los distintos sistemas de representación (habla, escritura, audios, imágenes, entre otros). Estos entornos digitales se promueven gracias a las tecnologías. Klopfer, Osterweil, Groff, and Haas (2009) establecen que: “las tecnologías nos permiten transmitir conceptos de nuevas formas que de otro modo no serían posibles, eficientes o efectivas, con otros métodos de instrucción”<sup>43</sup> y añaden que “las herramientas virtuales (chat, wikis, páginas web) constituyen un aspecto importante en la cotidianidad de los jóvenes, ya que a menudo usan la tecnología para diferentes propósitos (tareas, entretenimiento, comunicación)”<sup>44</sup> (citado por Ochoa y Medina, 2014, p.63).

Durante cuatro sesiones de la implementación se hizo uso de la sala de informática de la institución. De acuerdo con Ochoa y Medina (2014) “las características de las salas virtuales implican el uso de plataformas digitales como Blackboard, plataforma de aprendizaje, CT web, entre otras”<sup>45</sup>. Como se mencionó en la descripción de la

<sup>43</sup> Traducción propia

<sup>44</sup> Traducción propia

<sup>45</sup> Traducción propia

estrategia, la herramienta multimodal ZOOM tiene una página web en WIX en donde se encuentran cargados los audios, videos, lecturas, juegos y tareas. Es decir que, durante el proceso de implementación, los estudiantes tuvieron la oportunidad de promover su aprendizaje del inglés a través de entornos digitales. Según Ochoa y Medina (2014):

Una sala virtual constituye un complemento para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que les da a los estudiantes una variedad de recursos (video, imagen, texto, y sonido) para practicar aspectos gramaticales, reforzar los temas trabajados en clase, y usar el idioma con propósitos comunicativos. Además, una sala virtual implica el trabajo cooperativo de los estudiantes para realizar las actividades virtuales relacionadas con entornos simulados. Los estudiantes también tienen la oportunidad de compartir experiencias, puntos de vista, y conocimiento al interactuar virtualmente entre ellos y el docente<sup>46</sup> (p.64)

En una de las sesiones que se pudo implementar en dicha sala de informática, se pidió a los estudiantes reproducir un audio en donde se hablaba de diferentes deportistas a nivel regional, nacional e internacional. En la plataforma se encontraba cargado el audio y los textos. En el diario de campo se anotaron las siguientes percepciones sobre esa sesión:

El audio estaba subido a la página web, lo que permitió a los estudiantes repetirlo cuantas veces consideraron necesario.

***(Clase No. 6, fase interpretativa y argumentativa)***

El uso de la página web les permitió leer los textos de una manera diferente, lo que llamó su atención. Algunos estudiantes manifestaron nunca antes haber leído textos en inglés haciendo uso de computadores.

***(Clase No. 6, fase interpretativa y argumentativa)***

---

<sup>46</sup> Traducción propia





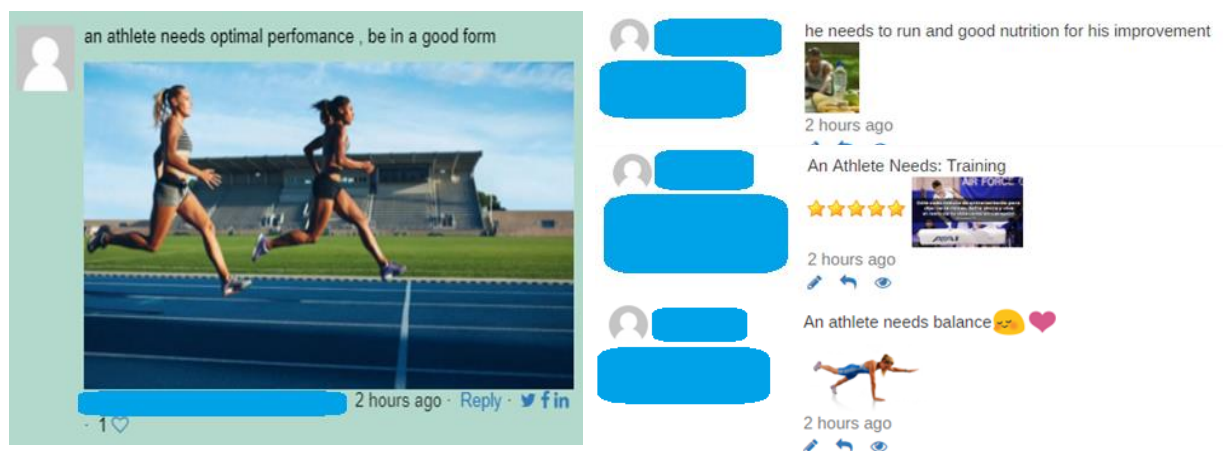
***Estudiantes leyendo textos digitales.***

En otra sesión, los estudiantes debían buscar imágenes en internet para ilustrar qué necesita un atleta para poder serlo, como se muestra en la siguiente imagen:



***Estudiante buscando imágenes en internet.***

Una vez encontraban las imágenes que más se ajustaban a lo que querían transmitir, las colocaban en la parte de comentarios de la página WIX y escribían una oración en donde especificaban qué necesita un atleta para poder serlo. Algunos escribieron que necesitaba ropa, zapatos, un equipo, y otros fueron más profundos en sus comentarios escribiendo que necesitaban estar en buena forma, entrenamiento, buena nutrición, correr, balance, entre otros, como se muestra a continuación:



***(Tarea: What is necessary to be an athlete? Evidencia de los comentarios de los estudiantes en la página web de WIX diseñada para la herramienta)<sup>47</sup>***

<sup>47</sup> Los nombres de los estudiantes han sido ocultos por motivos de confidencialidad.





***Estudiantes escribiendo sus comentarios en la WIX.***

Respecto a estas tareas, los estudiantes opinaron que su parte preferida de las clases había sido las relacionadas con la sala de sistemas porque les permitió explorar y encontrar imágenes, como se muestra a continuación:

Mi parte preferida de las clases fue: Cuando fuimos a la sala de sistema  
por que vimos algo muy diferente a lo que habíamos visto

***(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)***

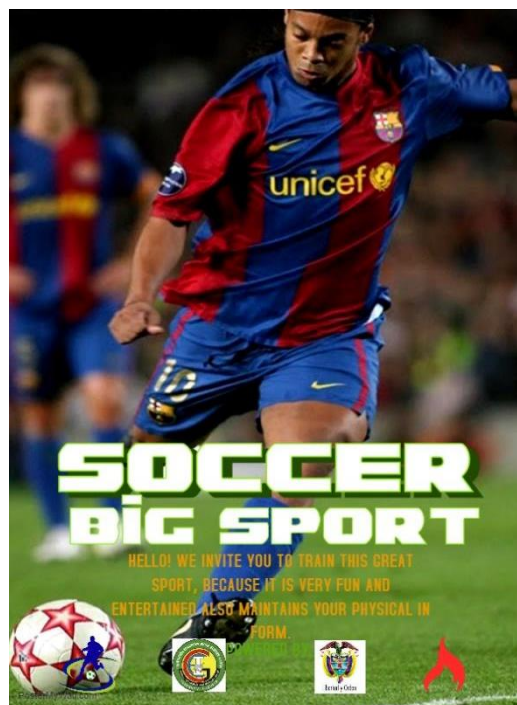
Mi parte preferida de las clases fue: Mi parte preferida es cuando fuimos  
a la sala de sistema y encontramos imagenes de deportes

***(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)***

Mi parte preferida de las clases fue: cundo trabajamos con los computadores  
y hicimos la presentacion de los deportistas

***(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)***

En una de las últimas sesiones se realizó la tarea final de la herramienta (Final Task) en la que los estudiantes debían elaborar un poster en una página web llamada Poster My Wall. Según Abraham y Farías (2017) gracias a la tecnología, la comunicación se ha transformado a una multiplicidad de formatos, lo que se evidenció en el poster que los estudiantes elaboraron. En dicho poster debían incluir oraciones que describiera su deporte favorito; los estudiantes podían cambiar el color de la letra, el tamaño, la iluminación, también podían añadir imágenes de internet o usar las que traían las plantillas de la página web, para comunicar sus ideas. En esta sesión, los estudiantes plasmaron sus conocimientos adquiridos e hicieron uso de la multimodalidad como medio y recurso para transmitir sus ideas, como se muestra en el siguiente poster:



***(Poster: producto final de la herramienta)***

En el diario de campo se hicieron las siguientes apreciaciones sobre esa sesión:

Trabajar en línea llama la atención de los estudiantes. El poder buscar imágenes, ingresar a diferentes pestañas en el computador y buscar información de diversas fuentes los mantuvieron atentos y enfocados en la tarea que debían desarrollar durante la clase. Tuvieron que detenerse a pensar qué iban a plasmar en ese poster, cómo lo iban a organizar, qué colores usar, cómo hacerlo más llamativo.

***(Clase No. 9, fase interpretativa y argumentativa)***



Los estudiantes también opinaron que les gustó esta tarea, como se muestra a continuación:

Mi parte preferida de las clases fue: Mi parte preferida de la clase fue cuando hicimos el poster sobre los deportes.

***(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)***

Estos resultados también se evidenciaron en las investigaciones de Aldana et al. (2012), Martínez (2013), Jiménez (2013) y Rincón y Clavijo-Olarte (2016) en las cuales se hizo uso de herramientas multimodales en plataformas digitales para facilitar la

comprensión y aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes y potencializar sus habilidades comunicativas. En esta investigación, el 85,7% de los estudiantes opinó que les gustó los recursos audiovisuales usados por la docente y el 81% opinó que les gustó la página web utilizada para las sesiones, como se evidencia a continuación:

Teacher- designed materials and multimodality (ZOOM textbook) <i>Materiales Diseñados por la docente y multimodalidad (libro de enseñanza ZOOM)</i>	Yes/Sí 	Can improve. Puede mejorar. 
I liked the audiovisual resources used by the teacher. <i>Me gustaron los recursos audiovisuales utilizados por la docente.</i>	X	
I liked the WIX web page and its tasks. <i>Me gustó la página web de WIX y sus tareas.</i>	X	

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

#### **5.4.3. Uso del Aprendizaje Basado en Tareas como fomentador de la competencia comunicativa.**

En las dos categorías previas se abordó la importancia del desarrollo de materiales contextualizados y la multimodalidad en el aula. Los ejercicios de trabajo de la herramienta ZOOM se hicieron desde la perspectiva del TBL. Es por esto que esta categoría hace énfasis en el uso del TBL en el aula. Según Ellis (2003) “la enseñanza del idioma a través de tareas es una sólida versión de la enseñanza de la competencia comunicativa (CLT, por sus siglas en inglés)...lo que significa que las tareas proveen la base para todo el currículo de idiomas”<sup>48</sup> (p.30), esto implica que al hacer uso del TBL en el aula, se está optando por enfocar la enseñanza del inglés desde un enfoque comunicativo. La autora añade que las tareas “pueden funcionar como una herramienta útil para planear un currículo comunicativo, particularmente en contextos donde hay pocas oportunidades para experiencias comunicativas más auténticas, por ejemplo, muchas situaciones donde se orienta un idioma como lengua extranjera” (p.30). El MEN (2016) también recomienda el uso del TBL en el grado sexto dada su importancia en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de ese nivel. Es por esto que se utilizaron las tareas como base para la elaboración de ZOOM.

<sup>48</sup> Traducción propia

La implementación del TBL implica, por parte de los estudiantes, el uso de diferentes estrategias para lograr aprendizajes. De acuerdo con Littlewood (1981) “el estudiante debe desarrollar habilidades y estrategias para usar el idioma para comunicar significados lo más efectivamente posible en situaciones concretas” (Nunan, 1989, p.13). Es por esto que, en esta categoría, también se abordaron las estrategias que fueron usadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje y su relación con el TBL.

De ahí que esta categoría esté compuesta por tres subcategorías: *Las actividades secuenciales y las estrategias de aprendizaje favorecen la realización de las tareas, trabajo en equipo y el uso del TBL como fomentador de la competencia escritural.*

#### ***5.4.3.1. Las actividades secuenciales y las estrategias de aprendizaje favorecen la realización de las tareas.***

Las tareas de la herramienta multimodal ZOOM estuvieron compuestas por actividades antes (pre-tasks), durante (while-tasks) y después (post-tasks), lo que les daba un orden, una secuencialidad y un propósito en común: alcanzar los mejores conocimientos para desarrollar la tarea final (final task). En este sentido, las tareas partieron de lo más básico hacia lo más complejo. Esta secuencialidad se detalló más específicamente en el capítulo IV en el espacio destinado para el resumen de las tareas (ver tabla 1 y 2). De acuerdo con Nunan (1989) las unidades de trabajo deben tener secuencias de tareas coherentes y esa coherencia dependerá de la manera en la que las tareas han sido integradas y secuenciadas. Sobre la secuencialidad de las tareas, en el diario de campo se escribieron las siguientes notas:

Las fases de las tareas estuvieron acorde a las necesidades de los estudiantes. Además, el nivel de inglés que se manejó estuvo acorde al nivel de los estudiantes, lo que les permitió familiarizarse y sentirse a gusto con la clase.

##### ***(Clase No. 1, fase propositiva)***

La organización de las tareas permitió que los estudiantes siguieran la secuencia que traían de la clase anterior. Los estudiantes pudieron desarrollar la tarea de escucha para completar el texto que tenían en sus manos.

##### ***(Clase No. 2, fase interpretativa y argumentativa)***

El uso del TBL en la clase fue pertinente porque todas las tareas que se realizaron antes de esta conllevó a que los estudiantes pudieran plasmar sus conocimientos de la manera más acertada.

**(Clase No. 9, fase propositiva)**

De la secuencialidad de las tareas también se encontró que el 81% de los estudiantes opinaron que las instrucciones de las tareas de ZOOM fueron claras y fáciles de seguir. El 71,4 % dijo que el contenido de las tareas fue útil y significativo. El 88,1% expresó que la secuencia de las tareas facilitó su proceso de aprendizaje. El 92,9% dijo que desarrollar las tareas propuestas ayudó a mejorar su nivel de inglés, como se evidencia a continuación:

Task-based approach <i>Aprendizaje basado en tareas</i>	Yes/ Si	Can improve. <i>Puede mejorar.</i>
The instructions of the tasks were clear and easy to follow. <i>Las instrucciones de las tareas fueron claras y fáciles de seguir.</i>	X	
The content of the tasks was useful and meaningful. <i>El contenido de las tareas fue útil y significativo.</i>	X	
The sequence of the tasks facilitated my learning process. <i>La secuencia de las tareas facilitaron mi proceso de aprendizaje.</i>	X	
Doing the tasks proposed helped me improve my English level. <i>Desarrollar las tareas propuestas ayudó a mejorar mi nivel de inglés.</i>	X	

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

Así, se evidencia que, con el TBL, se puede implementar en el aula esa lógica de secuencialidad para lograr mejores aprendizajes. Es por esto que el MEN (2016) plantea que la graduación y secuenciación de los contenidos debe ser fundamental en el aula y recomienda que para el grado sexto se haga uso del TBL porque va de acuerdo con los niveles de desarrollo cognitivo, personal y social de dichos estudiantes. Al respecto, Ellis (2003) expresa que las tareas llevan consigo procesos cognitivos como seleccionar, clasificar, ordenar, razonar y evaluar información para completar la tarea (p.10). Estos procesos se pueden definir ampliamente como estrategias de aprendizaje que el estudiante usa para comprender mejor la información dada en clase y que varían de estudiante a estudiante.

Brown (2000) define las estrategias como “métodos específicos para aproximarse a un problema o una tarea, modos de operación para alcanzar un fin particular, diseños

planeados para controlar y manipular cierta información”<sup>49</sup> (p.113) y que son diferentes en cada persona porque todos tienen una forma diferente de resolver un problema en particular. Oxford (1990) define las estrategias como “pasos tomados por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje” (citado por Zambrano et al., 2011, p.44), en donde el estudiante realiza acciones para aprender más fácil, más rápido, de manera más efectiva e incluso más divertida.

De acuerdo con esta autora hay estrategias directas que comprenden las estrategias memorísticas, cognitivas y de compensación, y hay estrategias indirectas que son las metacognitivas, afectivas y sociales. El MEN (2016) explica que es importante la presencia de estrategias de aprendizaje y Zambrano et al., (2011) expresan que las “estrategias son especialmente importantes para el aprendizaje de idiomas porque son herramientas para la participación activa y auto-dirigida, lo cual es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa” (p.44). Durante el proceso de implementación se pudo evidenciar el uso de estrategias directas e indirectas por parte de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias directas, en una de las primeras tareas se pidió a los estudiantes identificar cognados, es decir, palabras del inglés que se parecen al español, palabras conocidas y desconocidas de un texto sobre deportes. Esta tarea permitió a los estudiantes darse cuenta qué tanto vocabulario conocían y qué palabras podían identificar por su similitud a su idioma nativo y así comprender mejor la información, lo que ayudó a reforzar las *estrategias memorísticas* en donde se crean conexiones mentales de *agrupamiento* de palabras para poder comprender la idea de un texto, como se muestra a continuación:

UNKNOWN WORDS	KNOWN WORDS	COGNATES
All, forms, whose, keeps, they, development		Activity, objective, tennis, karate, boxing, others, participants, Top Rank, practice and cycling

(Tarea: Identifying words)

<sup>49</sup> Traducción propia.



Igualmente, los estudiantes hicieron uso de *estrategias cognitivas*, específicamente de las relacionadas con la práctica en cuanto al reconocimiento y uso de fórmulas y patrones para *recombinar* el conocimiento que iban adquiriendo, como se evidenció cuando los estudiantes completaban secuencias de oraciones:

1. Some places to play sports are pools, stadiums and court.
2. I use my hands to play: Basketball and tennis.

**(Tarea: Mindmap)**

Dentro de las estrategias cognitivas hay unas relacionadas con el análisis y razonamiento en donde se encuentra la *traducción*. Los estudiantes aplicaron esa estrategia a través del uso de diccionario impreso y de la página web Word Reference cuyo link se encontraba disponible en la WIX. Los estudiantes también hicieron uso de la estrategia de *subrayado* para resaltar aspectos que consideraban relevantes de los textos que leían, como se presenta en las siguientes evidencias de la herramienta:

this sport a lot and I plan to keep doing it until I can. I want to study psychology at Universidad de la Amazonia because I can keep training there and why not being part of its Taekwondo team.

**(Evidencia de subrayado)**

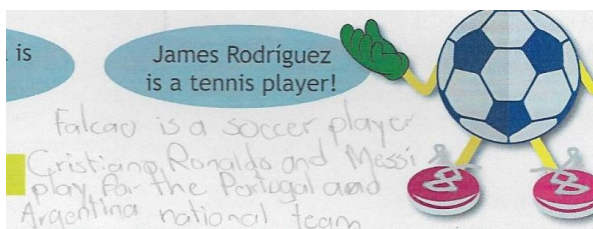
Switzerland. My wife and I have two daughters, they are twins, their names are Myla and Charlene and two sons, they are also twins, their names are Leo and Lennart. I'm a professional

**(Evidencia: subrayado)**

Antioquia. I love my mom and sister, they are all I have. I am an excellent student and work in anything I can. I love smiling, riding a bike and love

**(Evidencia: subrayado)**

También se evidenció la estrategia de *tomar notas* sobre los ejercicios que se desarrollaban como se muestra en los siguientes apuntes de los estudiantes en la herramienta:



**(Evidencia: toma de notas)**

Una de las tareas consistía en la realización de una entrevista a sus compañeros sobre su deporte favorito, los estudiantes hicieron uso de las *estrategias de compensación* que se relacionan con superar las limitaciones cuando se habla, al *usar la mímica y la expresión* o gestos para darse a entender. En cuanto a las estrategias de compensación, los estudiantes también hicieron uso de la denominada adivinar inteligentemente, en donde *usan pistas lingüísticas* para entender la información, como se detalla a continuación:

Decir verdadero o falso es entendido por los estudiantes y las oraciones fueron comprendidas por ellos sin mayor dificultad ya que esas oraciones fueron escritas teniendo en cuenta el texto leído durante la clase anterior. Entonces, el vocabulario estaba claro y comprensible.

**(Clase No. 3, fase interpretativa y argumentativa)**

En cuanto a las estrategias indirectas los estudiantes recurrieron *estrategias metacognitivas* relacionadas con la concentración en el aprendizaje. Ellis (2003) dice que las tareas con enfoque metacognitivo ayudan a los estudiantes a ser conscientes de, reflexionar sobre y evaluar sus estilos de aprendizaje además de las estrategias que usan para aprender. Específicamente, se evidenció uso de la estrategia de *prestar atención* en clase, lo cual se sustenta cuando los estudiantes estaban atentos a las orientaciones de la docente, además cuando escuchaban los videos y los audios proyectados en clase. La investigadora tomó nota, en el diario de campo, de algunas situaciones en las que se evidenció que los estudiantes prestaban atención:

Los estudiantes estuvieron atentos a la explicación de cada una de las tareas.

**(Clase No.1, Fase interpretativa y argumentativa)**

Los estudiantes mantuvieron atentos a las orientaciones de la docente.

**(Clase No. 5, Fase descriptiva)**



Los estudiantes estuvieron todo el tiempo atentos a cómo usar Postermywall

**(Clase No. 9, Fase descriptiva)**

Dentro del grupo de estrategias indirectas planteadas por Oxford (1990) se encuentran, como se mencionó previamente, las *estrategias sociales*. Durante la implementación, se evidenció que los estudiantes usaron estrategias como *hacer preguntas para aclarar o verificar* con la docente sus dudas y/o conocimientos; algunas de las preguntas eran referente al significado de palabras, pertinencia en el uso de ciertas imágenes y escritura de oraciones. A continuación, se muestran algunas notas de la investigadora en donde los estudiantes le hacían preguntas:

Ser facilitadora de las herramientas para que los estudiantes trabajaran. Los orienté sobre las tareas a realizar y ellos las desarrollaban según las guías dadas. Hacían preguntas cuando no entendían y aclaraban sus dudas.

**(Clase No. 2, fase interpretativa y argumentativa)**

La docente facilitó la libre expresión de los estudiantes durante la clase permitiéndoles hablar y expresarse con sus compañeros sobre su deporte favorito y aclarando las dudas que surgían.

**(Clase No. 7, fase interpretativa y argumentativa)**

Se hizo constante explicación a los estudiantes y aclaración de dudas. Revisar lo que ellos iban haciendo e irles preguntando sobre los inconvenientes que tienen para completar la tarea.

**(Clase No. 8, fase interpretativa y argumentativa)**

Los estudiantes también opinaron sobre la secuenciación de las tareas en relación con sus aprendizajes, haciendo uso de la estrategia de *auto-evaluación* y *auto-monitoreo*, Oxford (1990, en Brown, 2000) dice que esta estrategia involucra evaluar el progreso de cualquiera de las cuatro habilidades, como se presenta a continuación:

Mi parte preferida de las clases fue: Todo, el proceso que tuvo con nosotros  
mejoró mi rendimiento académico en inglés

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

Mi parte preferida de las clases fue: desarrollar las tareas propuestas  
ayudó a mejorar mi nivel de inglés

**(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)**

#### **5.4.3.2. Trabajo en equipo.**

El trabajo en equipo se convirtió en un elemento esencial para el desarrollo y el éxito de algunas tareas. De acuerdo con Smith (1996) “cooperar es trabajar en conjunto para lograr objetivos compartidos”<sup>50</sup> (p.1). El trabajo en equipo es una de las estrategias de aprendizaje planteadas por Oxford (1990, en Zambrano et al., 2011). Según la autora, esta estrategia involucra el esfuerzo concertado para trabajar juntos con otros aprendices en una actividad con una meta en común, añade que los juegos, las simulaciones y otras tareas que requieren intercambiar información reta a los estudiantes a desarrollar su habilidad para cooperar con sus compañeros mientras usan una variedad de habilidades del idioma. Para lograr los objetivos de algunas tareas de la herramienta, se necesitaba conformar equipos de trabajo. Según Smith (1996):

Los grupos cooperativos informales de aprendizaje son temporales y duran de unos pocos minutos hasta un periodo de clase. Son usados para enfocar la atención de los estudiantes en el material que se debe aprender, establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, ayudar a organizar de antemano el material que se va a usar en la sesión de clase, asegurar que los estudiantes procesen cognitivamente el material que se está enseñando y darle cierre a la sesión de clase<sup>51</sup>(p.3)

Los equipos de trabajo fueron escogidos por los mismos estudiantes y además solo fueron organizados para el desarrollo de la clase por lo que se les puede denominar grupos informales. La experiencia con estos grupos se describe en las siguientes notas del diario de campo:

Al tratarse de una entrevista, los estudiantes compartieron en parejas y hasta en grupos las preguntas que tenían y copiaban las respuestas que les daban sus compañeros.

***(Clase No. 7, fase interpretativa y argumentativa)***

Inició positivamente la tarea de escritura desarrollada en grupos de cuatro, ya que pudieron dialogar con sus pares sobre las formas de escribir la rutina diaria de su atleta favorito. Además, permitió hacer uso de la imaginación como recurso para producir oraciones.

***(Clase No. 8, fase interpretativa y argumentativa)***

---

<sup>50</sup> Traducción propia

<sup>51</sup> Traducción propia

El trabajo en equipo permite interacción entre los estudiantes y los ayuda a comprender mejor los temas. Según Johnson, Johnson & Smith (1991): “el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás<sup>52</sup>. (en Smith, 1996, p.1), la maximización de aprendizaje se pudo evidenciar cuando los estudiantes después de interactuar oralmente en inglés y en grupo con sus compañeros, escribían las respuestas de ellos en el cuadro diseñado para la tarea:

NAME	SPORT
Sebastian Morillo	Soccer
Marlon Zabala	Martial Arts
Sebastian Triana	Boley ball
Nicolas Uribe	Martial Arts
Billy Gomez	Soccer

(Tarea: What sports do you like?)

Una vez finalizado el proceso de implementación, el 78,6% de los estudiantes opinaron que pudieron cooperar con sus compañeros para la realización de las tareas y algunos opinaron que su parte favorita de la clase fue cuando se hizo la tarea de la entrevista, como se muestra a continuación:

Mi parte preferida de las clases fue: la entrevista a algunos compañeros sobre sus deportes favoritos

(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)

Task-based approach Aprendizaje basado en tareas	Yes/ Si	Can improve. Puede mejorar.
I could cooperate with peers to do learning tasks. Pude cooperar con mis compañeros para hacer las tareas de aprendizaje.	<input checked="" type="checkbox"/>	

(Sección de la auto-evaluación de la herramienta)

#### 5.4.3.3. El uso del TBL como fomentador de la competencia escritural.

Se encontró que el uso del TBL, con la respectiva secuenciación de las tareas, llevando el orden de menor complejidad a mayor complejidad, fomentó la competencia

<sup>52</sup> Traducción propia

escritural de los estudiantes. Scott (1996) afirma que “la competencia escritora se refiere a una de las dimensiones que comprende el término general de *competencia comunicativa*”<sup>53</sup> (en Ochoa y Medina, 2014, p.65).

En un comienzo se plantearon tareas en donde debían identificar cognados, palabras conocidas y desconocidas para comprender mejor la información, como se describió previamente en la subcategoría *las actividades secuenciales y las estrategias de aprendizaje favorecen la realización de las tareas*, lo que permitió a los estudiantes relacionarse con el vocabulario nuevo y recordar el vocabulario previo. Más adelante, los estudiantes debían completar oraciones obteniendo información de un mapa mental. Esta tarea dio paso a la escritura de oraciones más complejas, haciendo uso del vocabulario que iban comprendiendo, como se muestra a continuación:

1. Some places to play sports are Pools, stadiums and court.
2. I use my hands to play: Basketball and tennis.
4. I use my feet to play: Football.
5. Sports that you need to play indoors are: Bowling, Gymnastics and Martial Arts.

(Tarea: Mindmap)

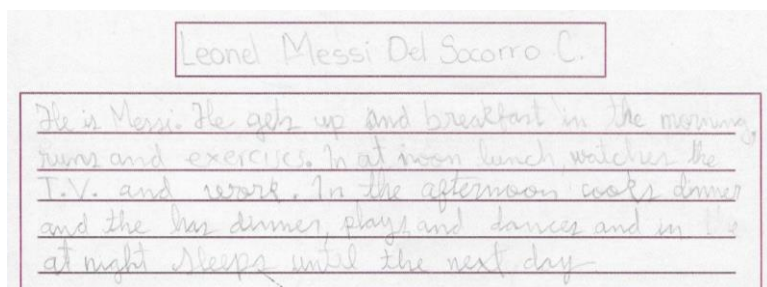
1. Some places to play sports are Pools, stadiums and court.
2. I use my hands to play: Tennis and Rana.
4. I use my feet to play: Football and Archery.
5. Sports that you need to play indoors are: Bowling, Gymnastics and Martial Arts.
6. WATER SPORTS: Swimming, Diving, Surfing
7. EXTREME SPORT: Motocross, Rock climbing, Parachuting.

(Tarea: Mindmap)

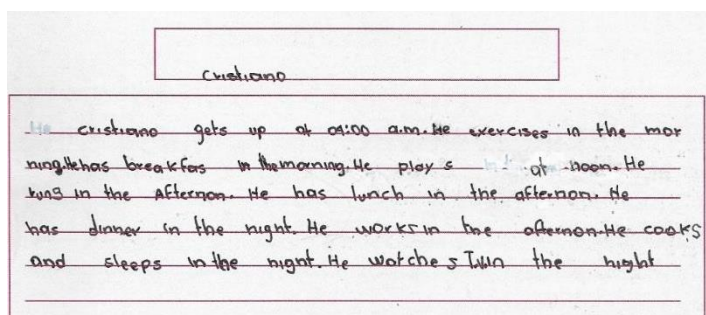
Durante las diferentes tareas los estudiantes continuaron avanzando en su competencia escritural incluso se evidenció avances de esa competencia en la plataforma digital como se describió en la subcategoría *el uso de plataformas digitales para el aprendizaje*, dejando claro que los estudiantes empezaron a construir oraciones cada vez más complejas conforme iban aprendiendo vocabulario. En la última tarea del

<sup>53</sup> Traducción propia

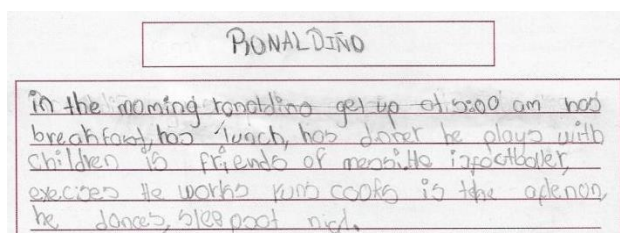
segundo conjunto de tareas, los estudiantes debían construir un párrafo donde describieran, partiendo de su imaginación, la posible rutina de su deportista favorito. A continuación, se muestran ejemplos de párrafos escritos por los estudiantes:



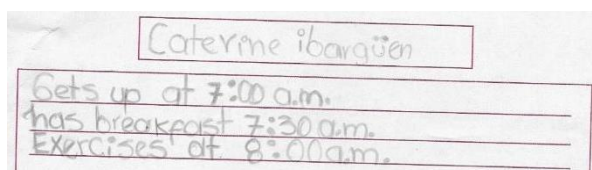
**(Tarea: Let's imagine!)**



**(Tarea: Let's imagine!)**



**(Tarea: Let's imagine!)**



**(Tarea: Let's imagine!)**

Según el MEN (2016) "es relevante proponer estrategias didácticas de desarrollo de escritura que acompañen de manera gradual y apropiada el nivel lingüístico, sociolingüístico, y discursivo que sostenga el desarrollo en las otras habilidades" (p.57).

En estos párrafos y oraciones escritas por los estudiantes se evidencia el grado de comprensión al que llegaron los estudiantes a través de la forma en la que escriben oraciones en inglés. Además, es notorio su aprendizaje de verbos y vocabulario sobre deportes.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En este capítulo se describen las conclusiones, recomendaciones y limitaciones de este trabajo de investigación que nació de la preocupación de la investigadora por los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el grado sexto, partiendo de la problemática de la poca capacitación en inglés de los docentes de la primaria en su institución educativa además de la necesidad de tener una herramienta contextualizada que contribuya al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes del grado 601, quienes para el año lectivo 2018 tienen como docente de inglés a un licenciado en lengua castellana.

En el marco de la investigación-acción educativa, para desarrollar este proceso investigativo y dar respuesta a la pregunta de investigación, se hizo un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes del grado 601 y docentes de inglés de la I.E. JEG. Con el análisis de los resultados de ese diagnóstico se elaboró e implementó una herramienta multimodal teniendo como base el TBL. Una vez analizados los resultados de la implementación de la herramienta (Capítulo V) y, partiendo de las tres categorías de análisis, se pueden describir las siguientes conclusiones:

La elaboración de la herramienta ZOOM se basó en los intereses y necesidades de los estudiantes del grado 601 de la I.E. JEG, teniendo en cuenta su contexto, lo que la define como un material contextualizado el cual, al haber sido diseñado por la investigadora para ese grupo específico de estudiantes se le considera innovador. Al ser ZOOM una herramienta contextualizada e innovadora, promovió la motivación y la participación por parte de la mayoría, por lo que se podría afirmar que la intervención fue exitosa ya que, de acuerdo con Núñez y Téllez (2009), la efectividad de los materiales depende de qué tan significativos, relevantes y motivadores son para los estudiantes.

Atendiendo a las sugerencias de Núñez (2010) y MEN (2016) quienes resaltan la importancia de trabajar todas las habilidades de manera integrada, con ZOOM se utilizaron tareas de escucha, habla, lectura y escritura, promoviendo el uso holístico de estas cuatro habilidades del inglés, además de tareas relacionadas con vocabulario.



Estas tareas se diseñaron y realizaron basadas en el tema de los deportes, escogido por los mismos estudiantes, lo que les permitió aprender a escuchar, hablar, leer y escribir en inglés desde su conocimiento previo del tema, desde su cultura, desde sus conocimientos y su contexto, por lo que se podría afirmar que hacer uso de contenido contextualizado promueve el aprendizaje de las habilidades del inglés.

Según lo previamente expuesto, se podría afirmar que el material diseñado por la investigadora influenció en la motivación de los estudiantes y, por ende, en su aprendizaje efectivo del idioma, a través de un tema adecuado no sólo a su contexto sino también a su edad, con tareas desarrolladas en clase haciendo uso de las diferentes habilidades del inglés. Esto implica que los docentes de inglés deben empezar a crear sus propios materiales de enseñanza para promover la motivación y contribuir al aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que es importante “compartir con la comunidad los resultados de proyectos que tienen que ver con el desarrollo de materiales innovadores” (Núñez et al., 2012) para que más docentes se puedan convertir en agentes Reflexivos, Recursivos y Receptivos (RRR) (Núñez y Téllez, 2009), que inspiren, que dediquen tiempo al diseño de materiales y a implementar cambios o innovaciones en su práctica de enseñanza partiendo de las necesidades de los estudiantes. Además, se hace necesario trabajar de manera integrada las habilidades del inglés y no de manera aislada como se ha venido desarrollando en la I.E. JEG, por lo que se debe replantear la relevancia que se le está dando a cada una de las habilidades y encontrar una manera de unir las con el fin de promover el aprendizaje.

El diseño de la herramienta permitió hacer uso de la multimodalidad con la combinación de modos como la imagen, el sonido, el movimiento y el uso de una plataforma digital. Se pudo evidenciar que, a través de juegos y videos, los estudiantes hacen uso de la multimodalidad como recurso de aprendizaje, retándolos a utilizar el idioma en situaciones comunicativas y demostrando que no siempre es necesario hacer uso de la oralidad para expresarse, sino que también las imágenes sirven como apoyo, confirmando lo que plantea Mayer (2001) cuando dice que “los estudiantes aprenden mejor con palabras y dibujos que solo con palabras” (p.59).

Se puede afirmar que la comunicación, en entornos digitales, haciendo uso de plataformas, audios, videos, juegos y lecturas, potencia el desarrollo de habilidades



comunicativas de los estudiantes quienes muestran gran interés en este tipo de recursos ya que, a través de las plataformas digitales, no sólo pueden explorar contenidos en la web sino también cambiar el color y tamaño de la letra, hacer comentarios, buscar imágenes, leer, escribir y divertirse, lo que hace posible el desarrollo de la competencia comunicativa multimodal. Tal y como se evidenció en investigaciones como las de Aldana et al. (2012), Martínez (2013), Jiménez (2013) y Rincón y Clavijo-Olarte (2016) quienes en sus conclusiones resaltan la importancia del uso de plataformas digitales para promover la multimodalidad y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Se recomienda a los docentes de inglés hacer uso de la multimodalidad en el aula como recurso necesario e indispensable en el contexto actual en el que los estudiantes están inmersos desde su cotidianidad en el uso de plataformas digitales y, desde sus gustos, poder potencializar su aprendizaje del inglés. Sin embargo, una de las limitaciones encontradas fue que, para orientar inglés, no se cuenta con una sala de sistemas o con recursos digitales que los docentes puedan usar en sus clases, ya que las salas están a disposición de los docentes del área de tecnología, por lo cual se podría sugerir que haya un trabajo mancomunado desde las instituciones educativas para propiciar el uso de plataformas digitales en las diferentes asignaturas sin limitarla solamente a un área.

En cuanto al uso del TBL, se puede afirmar que, debido a la secuencialidad de las tareas (las tareas estaban organizadas de manera gradual, de menor a mayor dificultad) se propicia el uso de estrategias de aprendizaje directas e indirectas por parte de los estudiantes como el agrupamiento, subrayado, traducción, toma de notas, entre otros, que facilitan su proceso de aprendizaje y les permite entender mejor los temas. Una de las estrategias de aprendizaje de la cual se podría afirmar que influyó positivamente en el aprendizaje de los estudiantes fue el trabajo en equipo. La cooperación fue fuente primordial para la realización de las tareas como juegos y entrevistas, en donde los estudiantes trabajaron de manera conjunta, uniendo esfuerzos e interactuando para comprender mejor los temas, lo que garantiza lo expuesto por el MEN (2016) cuando recomiendan el TBL para el grado sexto porque va de acuerdo a los niveles de desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes de ese grado.

Con el uso del TBL, los estudiantes mejoraron considerablemente su competencia escritural. Se pudo evidenciar un avance en la formación de oraciones y la coherencia de las mismas conforme iban desarrollando cada una de las tareas. La secuencialidad de las tareas permitió que los estudiantes pudieran comenzar por aprender vocabulario básico, relacionarlo con imágenes y usarlo de manera contextualizada en oraciones dadas y, finalmente, construir sus propias oraciones, por lo que se podría afirmar que, al hacer uso del TBL, se promueven tareas que facilitan a los estudiantes el desarrollo de la capacidad de escribir oraciones en inglés y, por ende, mejorar su competencia comunicativa, apuntando a apoyar los procesos escriturales en inglés en los grados iniciales, en los cuales, según el MEN (2016) se tiene menos favorecida esa habilidad.

Es por esto que se recomienda a los docentes de inglés de grado sexto organizar sus actividades de clase teniendo como base el TBL ya que la secuencialidad de las actividades permite a los estudiantes usar estrategias de aprendizaje que les facilita su comprensión de los temas, lo que los lleva a realizar las tareas adecuadamente. Además, se sugiere a los docentes potencializar el uso de tareas en equipo, en las que los estudiantes puedan, según Oxford (1997, en Núñez y Téllez, 2009), construir el conocimiento socialmente, mejorar su autoestima y disminuir la ansiedad para lograr mejores resultados de aprendizaje. De esta manera, se podría apuntar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el grado sexto en la básica secundaria.

A partir de los hallazgos de este trabajo, enmarcado en la investigación-acción educativa, se puede afirmar que elaborar materiales de enseñanza contextualizados permite no solo innovar en el aula sino también crear ambientes efectivos de aprendizaje con los que se promueve la motivación y participación en clase por parte de los estudiantes, ya que se tienen en cuenta asuntos relacionados con su realidad y se promueve el uso de todas las habilidades del inglés para construir conocimiento. También se puede afirmar que es importante hacer uso de la multimodalidad en el aula porque potencializa las habilidades de los estudiantes permitiéndoles buscar la información necesaria para comunicarse en inglés, partiendo del uso de plataformas digitales que les resulta llamativas y que, además, hacen parte de su cotidianidad por fuera del aula. Adicionalmente, se puede asegurar que el TBL fomenta el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, lo que les permite construir el

conocimiento de distintas maneras, según sus necesidades y estilos de aprendizaje, además, permite desarrollar trabajos en equipo que facilitan a los estudiantes la exploración de sus conocimientos con ayuda de otros; al mismo tiempo, se puede decir que los estudiantes mejoran su habilidad para construir oraciones coherentes sobre temas de su interés cuando hay secuencialidad en las tareas. Teniendo en cuenta los resultados del examen diagnóstico y los resultados de la implementación de la herramienta ZOOM, es válido afirmar que se pueden consolidar procesos de aprendizaje efectivos, en los que gracias a la innovación que se genera a partir de la elaboración de materiales, la multimodalidad y el TBL, se puede construir conocimiento y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado sexto.

Aunque la estrategia de intervención presentada en este documento fue beneficiosa para los estudiantes objeto de estudio, es claro que se requiere profundizar en otros factores que afectan la manera en la que se desarrollan las clases como la pobreza y los problemas familiares que de una u otra manera se hacen evidentes en el aula. Igualmente, se debe ahondar en y afianzar la implementación de estrategias que faciliten la comprensión de los temas por parte de los estudiantes y se requiere un apoyo mayor en los procesos de enseñanza del inglés en la educación básica, ya que es durante los primeros años que los estudiantes empiezan a relacionarse con el inglés, en los cuales, según el MEN (2016) hay una latente dificultad para consolidar procesos de formación en lengua extranjera, entre muchas razones, por la poca capacitación que tienen sus docentes, por lo que sería importante plantear los siguientes interrogantes que podrían ser objeto de futuras investigaciones: ¿Cómo fomentar la elaboración de materiales propios para la enseñanza del inglés? ¿Cómo garantizar la continuidad de los buenos procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de un grado a otro y de un ciclo de educación a otro? ¿De qué manera se puede contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la básica primaria? ¿Cuál es el papel de la multimodalidad en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en la básica primaria?



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

## REFERENCIAS

- Abraham , P., & Farías, M. (2017). Reading with eyes wide open: reflections on the impact of multimodal texts in second language reading. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), 1-18.
- Aldana, Y., Baquero, M., Rivero, G., & Romero, D. (2012). Applying Connectivist Principles and the Task-Based Approach to the Design of a Multimodal Didactic Unit. *HOW*, 93-122.
- Álvarez, J. (2016). Meaning making and communication in the multimodal age: ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98-115.
- Augusto-Navarro, E. (2015). The design of Teaching Materials as a Tool in EFL Teacher Education: Experiences of a Brazilian Teaching Education Program. *Ilha do Desterro*, 68(1), 121-137. Recuperado el 12 de Octubre de 2017, de <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p121>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *SAGE Publications*, 25(2), 166-195.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching, Fourth Edition*. New York: Addison Wesley Longman, Inc. .
- Cassany, D. (2002). La Alfabetización Digital. *Ponencia plenaria presentada en el XIII Congreso Internacional de la ALFAL con el título 'La escritura y la enseñanza en el entorno digital'*, (págs. 1-18). Costa Rica. Tomado de: <http://www.upf.es/df/xarxa/pral>
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A., & Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89-104.

- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Primera edición en español.
- Coller, X. (2005). *Estudio de Casos. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: EFCA, S.A.
- Cresswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. Los Ángeles: University of Nebraska-Lincoln, Sage.
- Duarte, S., & Escobar, L. (2008). Using Adapted Material and its Impact on University Students' Motivation. *PROFILE*, 9, 63-87.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Nueva York: Oxford University Press.
- Farías, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. (2010). Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 55-74.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (1 ed.). Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- García, D., García, J., & Hernández, Y. (2011). Students' beliefs: Multimodal Texts as Pedagogical Tools in Foreign Language Learning. *Revista Papeles*, 3(5), 21-35.
- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, 32(1), 91-113.

- Halliday, M., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a socio-semiotic perspective*. Australia: Deakin University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. 9th Conference of Pan Pacific Association of Applied Linguistic Conference. 101–109. Obtenido de <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>
- Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán. (2017). Manual de Convivencia. Florencia.
- Jiménez, J. (2013). Ayudas en línea para la lectura multimodal en lengua extranjera. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 69-92.
- Kitao, K., & Kitao, S. (1997). Selecting and Developing Teaching/Learning Materials. *The Internet TESL Journal*, IV(4), 1-4. Obtenido de <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html>
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges Thinking About Language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337-340.
- Kress, G. (2010). *Multimodality a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group .
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Taylor & Francis e-Library: Routledge.
- Luke, C. (2003). Pedagogy, Connectivity, Multimodality, and Interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397-403.

Martínez, M. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas.

*ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(28), 1-13. Recuperado el 11 de Octubre de 2017, de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Martínez, M., & Llorens, E. (2016). *Aproximación al uso de recursos multimodales y de las TICs en la enseñanza del inglés*. Recuperado el 09 de Abril de 2017, de Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante: <http://hdl.handle.net/10045/58347>

Maturana, L. (2011). La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 13(2), 74-87.

Melo, Á. (2014). Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través del libro álbum. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, 37-56.

Mercau, M. (2009). La enseñanza escolar temprana del inglés. *Casa del Tiempo*, 2(24), 43-46.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de MINEDUCACIÓN: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras*. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de MINEDUCACIÓN: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf4.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf4.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (24 de Mayo de 2004). *Colombia Aprende*. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/cainicio>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *En Colombia no se habla Inglés*. Recuperado el 09 de Octubre de 2017, de MINEDUCACIÓN:

<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-98777.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Guía No. 22*. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de MINEDUCACIÓN:

<http://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Indicadores TIC para educación en Colombia*.

Recuperado el 08 de Abril de 2017, de [https://www.itu.int/ITU-](https://www.itu.int/ITU-D/ict/events/dominicanrep08/material/Colombia.pdf)

[D/ict/events/dominicanrep08/material/Colombia.pdf](https://www.itu.int/ITU-D/ict/events/dominicanrep08/material/Colombia.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología. Guía No. 30*. Recuperado el 13 de Octubre de 2017, de MINEDUCACIÓN:

[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Cartilla 1. My ABC English Kit: Supplementary Materials for English Learning and Teaching in Primary Schools in Colombia. Bogotá, D.C.-Colombia. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/86747>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado el 08 de Abril de 2017, de COLOMBIAAPRENDE:

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf)

[318264\\_recurso\\_tic.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf)



Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015- 2025*.

Recuperado el 08 de Abril de 2017, de Colombia Aprende:

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Inglés grados 6° a 11°*. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de COLOMBIAAPRENDE:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Diseñando una Propuesta de Currículo Sugerido de Inglés para Colombia. Grados 6° a 11°. English for Diversity and Equity*. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de MINEDUCACIÓN:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dis e%C3%B1o%20Propuesta%20%20Currículo%20Sugerido.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y Principios Pedagógicos. Currículo Sugerido de inglés. Grados 6° a 11°. English for Diversity and Equity*. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de Colombia Aprende:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (Abril de 2017). *Guía de Orientación Saber 11 2017-2*.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad*. Recuperado el 08 de Abril de 2017, de MINEDUCACIÓN:

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

- Monsalve, M., Chaverra, D., & Bolívar, W. (2015). Caracterización y evaluación de la habilidad de razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y función*, 28(2), 111-133.
- Montenegro, S., & Dávila, O. (2018). *Plan de estudios área de inglés*. Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán, Florencia.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Sidney: Prentice Hall.
- Núñez, A., Pineda, C., & Téllez, M. (2004). Key Aspects for Developing Your Instructional Materials. *PROFILE*, 5(1), 128-139.
- Núñez, A. (2010). The teaching of English within the theory-practice alternance model. En *Innovación y Competitividad. Memorias de la Jornada de Investigación 2010*. Dirección de Investigaciones y Estudios Empresariales Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá Uniempresarial.
- Núñez, A., & Téllez, M. (2009). ELT Materials: The Key to Fostering Effective Teaching and Learning Settings. *PROFILE*, 11(2), 171-186.
- Núñez, A., Téllez, M., & Castellanos, J. (2012). A framework for materials development: A path for in-service teachers to build up the instructional design of their research projects. En A. Núñez, M. F. Téllez, & J. Castellanos, *Teacher research on English didactics issues*

- (págs. 17-37). Bogotá: Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Núñez, A., Téllez, M., & Castellanos, J. (2017). Materials development for teachers' professional growth. En A. Núñez, M. Téllez, & J. Castellanos, *Materials for the learning of English and teachers' professional growth* (págs. 19-68). Bogotá: Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Ochoa, D., & Medina, N. (2013). A Virtual Room to Enhance Writing Skills in the EFL Class. *HOW*, 21(1), 62-81.
- Pereira, H., & Ramos, L. (2016). Diseño de libros de texto para la enseñanza del inglés: una propuesta curricular. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 8(2), 139-150. Recuperado el 09 de Octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305746478012>
- Perin, D. (2011). Facilitating Student Learning Through Contextualization. *Community College Research Center*, 1-58.
- Polyxeni, M., & Papadopoulou, M. (2013). Greek Students' Familiarity with Multimodal Texts in EFL. *The Internacional Journal of Literacies*, 19(1), 37-46. Recuperado el 11 de Octubre de 2017, de <http://thelearner.com/>
- Porto, M., Tosar, T., González, O., González, E., Arias, L., & Prida, F. (1982). *Orientaciones Metodológicas. Inglés sexto grado*. Cuba: Editorial de libros para la educación.
- Ramírez, J. L., Pamplón, E. N., & Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-12.

- Rincón, J., & Clavijo-Olarte, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 18(2), 67-82.
- Smith, K. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. En C. Bonwell, & T. Sutherlund, *Active learning: Lessons from practice and emerging issues. New Directions for Teaching and Learning* (págs. 71-82). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudios de Caso. Segunda Edición*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms. Representation, rights and resources*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. Gran Bretaña: Croomwell Press, Trowbridge, Wiltshire.
- UNESCO. (2013). *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. . Obtenido de UNESCO:  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Varón, M. (2009). Componente Cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 22(1), 95-124.
- Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., . . . Soneira, A. (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Zambrano , L., Cárdenas, M., & Insuasty, E. (2011). *Communicative Learning Tasks*. Colombia: Litocentral SAS.

## ANEXOS

*Anexo 1. Formato fichas de contenido.*

LOCALIZACIÓN:	
DESCRIPCIÓN:	
CONTENIDO	PALABRAS CLAVE
OBSERVACIONES:	
TIPO DE FICHA:	Tomada y adaptada de: Galeano (2004).

## Anexo 2. Examen diagnóstico.

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**EXAMEN DIAGNÓSTICO DE NIVEL DE INGLÉS**  
**2018**



Respetado estudiante, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín se busca realizar un examen diagnóstico que permita identificar el nivel de inglés de los estudiantes del grado 601 para así desarrollar la propuesta de investigación: "Herramienta multimodal basada en tareas para la enseñanza del inglés en el grado sexto de la I.E. Jorge Eliecer Gaitán de Florencia, Caquetá". Razón por la cual, de manera atenta, le solicito responder las siguientes preguntas:

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

**PART 1**  
**ANSWER QUESTIONS 1 TO 8**  
**CHOOSING THE CORRECT WORD**

Read the descriptions listed below (1 – 5) and match them with the words in the chart (a – h).  
 From questions 1-8 choose A, B, C...H. Look at the example.

<ol style="list-style-type: none"> <li>0. People run in this place</li> <li>1. A place in Santa Marta</li> <li>2. It is a Colombian dance</li> <li>3. The capital city of Tolima</li> <li>4. It is an important river in Colombia</li> <li>5. A place where people cook</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>A. Salsa</li> <li>B. Stadium</li> <li>C. Kitchen</li> <li>D. Food</li> <li>E. Neiva</li> <li>F. Magdalena</li> <li>G. Rodadero</li> <li>H. Ibagué</li> <li>I. Stadium</li> </ol>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**PART 2**  
**ANSWER QUESTIONS 6 TO 10**  
**INCOMPLETE DIALOGUE**

Complete the conversations.

From questions 6 – 10 choose A, B, or C. Look at the example.

Ejemplo:

Respuesta

0	A	B	C
---	---	---	---

6. Who is that man?

- A. My teacher
- B. I'm good
- C. So sad!

7. What's your name?

- A. Camilo
- B. Jiménez
- C. Rodríguez

8. Where are you from?

- A. I'm fine, thank you
- B. I am from Florencia
- C. I am ten years old

9. How do you spell your name?

- A. Thank you so much!
- B. I love animals too
- C. L-A-U-R-A

10. Do you know Professor Nelly?

- A. Who?
- B. Which?
- C. How?

**PART 3**  
**ANSWER QUESTIONS 11 TO 15**  
**FILLING IN THE BLANKS**

Read the article and choose the correct word.

From questions **11 - 15** choose **A, B, or C**.

**Who's Laura?**

Laura lives in Florencia. **(11)** \_\_\_\_\_ studies in Jorge Eliecer Gaitán. It is a **(12)** \_\_\_\_\_ school near Amazonia University. Laura is eleven years old and she is in six grade. Laura **(13)** \_\_\_\_\_ a really good student. She loves the English class. **(14)** \_\_\_\_\_ teacher's name is Martha. She teaches arts and math too. Laura's best friend is Ana, **(15)** \_\_\_\_\_ are friends because they study in that school since primary and they live in the same neighbourhood.



- |             |         |              |
|-------------|---------|--------------|
| 11. A. He   | B. They | C. She       |
| 12. A. grey | B. Big  | C. delicious |
| 13. A. are  | B. Is   | C. do        |
| 14. A. her  | B. his  | C. our       |
| 15. A. we   | B. You  | C. they      |

**PART 4**  
**ANSWER QUESTION 16 TO 20**  
**FILLING IN THE BLANKS**

Read the article and choose the correct word.

From questions **16 – 20** choose **A, B, C, or D**.

**MIKE'S DAY**

Mike works in a school. He is a **(16)** \_\_\_\_\_, he teaches English. He always gets up early in the **(17)** \_\_\_\_\_ because school starts at 6:00 a.m. He eats eggs and bread for **(18)** \_\_\_\_\_ at 8:30 a.m. in his school. He has a break at 10:30 and he goes to the cafeteria to drink a cup of tea. School finishes at 12:30 p.m., and Mike goes **(19)** \_\_\_\_\_. Then, he calls his mother who lives in Bogotá. After that, he goes shopping. He buys food, clothes, and whatever he needs. Finally, at about 07:30 p.m., he gets home and prepares his dinner. He loves **(20)** \_\_\_\_\_ sandwich and lemonade.



- |                  |           |              |                |
|------------------|-----------|--------------|----------------|
| 16. A. teacher   | B. cook   | C. doctor    | D. taxi driver |
| 17. A. afternoon | B. night  | C. evening   | D. morning     |
| 18. A. food      | B. dinner | C. breakfast | D. lunch       |
| 19. A. sleep     | B. home   | C. class     | D. school      |
| 20. A. eating    | B. eating | C. sleeping  | D. going       |

**PART 5**  
**ANSWER QUESTION 21 TO 25**  
**READING COMPREHENSION**

Read the article and answer the questions.

From questions **21 - 25** choose **A, B, C, o D. z**

**WHAT ARE YOU DOING TO HELP NATURE?**

This year our school, "Jorge Eliecer Gaitán", has the program "Don't throw rubbish". This program helps to clean the school and make students conscious about the environmental problems. It helps rivers and trees too.

Animals and plants are disappearing because we are not taking care of them. We are throwing our rubbish in the rivers, on the streets and in our school! The animals are getting ill because they eat plastic objects. Plants are dying because we are throwing chemicals and rubbish in the forests.

Our school is now helping. We are collecting rubbish from the school areas and in our city. We are telling people: "save the planet". We are also collecting used batteries and other dangerous materials. All our teachers also teach us about environmental problems. And you? What are you doing to help animals and plants? What are you doing to help our planet?



*Taken and adapted from google.*

- |                                                                                |                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>21.</b> What's the name of the program?                                     | <b>A.</b> Clean the school<br><b>B.</b> Jorge Eliecer Gaitán<br><b>C.</b> Don't throw rubbish<br><b>D.</b> Our school                                   |
| <b>22.</b> What is the program objective?                                      | <b>A.</b> Be a good school<br><b>B.</b> Throw rubbish in the school<br><b>C.</b> Tell people to collect batteries<br><b>D.</b> Help to clean the school |
| <b>23.</b> The word <u>they</u> highlighted in the second paragraph refers to: | <b>A.</b> Rivers<br><b>B.</b> We<br><b>C.</b> The animals<br><b>D.</b> Plastic objects                                                                  |
| <b>24.</b> Plants are dying because of...                                      | <b>A.</b> Batteries and materials<br><b>B.</b> Chemicals and rubbish<br><b>C.</b> Animals, rivers and forests<br><b>D.</b> Rubbish in the school        |
| <b>25.</b> A different title for this text can be:                             | <b>A.</b> Go to school and have fun<br><b>B.</b> Take care of the environment<br><b>C.</b> We love animals and plants<br><b>D.</b> Taken from google    |

**Writing production:**

- **Answer the following questions:**

1. What's your last name? \_\_\_\_\_
2. What's your mother's name? \_\_\_\_\_
3. What do you like to do? \_\_\_\_\_
4. Where do you live? \_\_\_\_\_
5. What's your favorite food? \_\_\_\_\_





Anexo 3. Encuesta a docentes.

**UNIVERSIDAD DE MEDELLIN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ENCUESTA A DOCENTES  
2018**



**PROYECTO: “HERRAMIENTA MULTIMODAL BASADA EN TAREAS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL GRADO SEXTO EN LA I.E JORGE ELIÉCER GAITÁN DE FLORENCIA, CAQUETÁ”**

**PROPÓSITO:** Esta encuesta busca obtener información acerca de las prácticas de aula de los docentes que enseñan inglés en el grado sexto en la I.E. Jorge Eliécer Gaitán.

**INSTRUCTIVO:**

- Lea cuidadosamente todas las preguntas antes de empezar a responder. Llene los espacios con la información que considere pertinente, según su concepto o criterio o marque con una X la opción que corresponda según su caso. Le agradezco la veracidad de sus respuestas, de ella depende el éxito de este proyecto.

1. Nombre del docente: \_\_\_\_\_
2. Grados en los que orienta: \_\_\_\_\_
3. Nivel Educativo del docente: Pregrado \_\_\_\_\_ Posgrado: \_\_\_\_\_
4. Título del pregrado: \_\_\_\_\_
5. Título del posgrado: \_\_\_\_\_

**Marque con una X según la pregunta y sustente su respuesta.**

1. ¿Cuál es la orientación que tiene la enseñanza del inglés en su institución?  
Estructuralista\_\_\_\_ Comunicativa\_\_\_\_ Otro\_\_\_\_  
Argumente su respuesta:  
\_\_\_\_\_
2. ¿Qué contenidos espera que sus estudiantes aprendan durante sexto grado?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. ¿En qué recursos se apoya para preparar sus clases de inglés?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Qué recursos utiliza para orientar sus prácticas de aula?  
\_\_\_\_\_
5. ¿Actualmente utiliza un texto guía para la enseñanza del inglés? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Cuál? \_\_\_\_\_

6. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar las siguientes habilidades en sus clases de inglés? (Explicación de reglas gramaticales, juegos de roles, repetición de patrones, etc.)

- Escucha \_\_\_\_\_
- Habla \_\_\_\_\_
- Lectura \_\_\_\_\_
- Escritura \_\_\_\_\_
- Vocabulario \_\_\_\_\_
- Gramática \_\_\_\_\_

7. ¿Con qué frecuencia afianza las siguientes habilidades en la clase de inglés en grado sexto?

Habilidades / Frecuencia	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Escucha					
Habla					
Lectura					
Escritura					
Gramática					
Vocabulario					

8. ¿Cuáles cree que son las habilidades del inglés que más se deben promover en el grado sexto?  
¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Señale la frecuencia con la que hace uso de las siguientes estrategias en su clase de inglés en grado sexto:

Estrategia / Frecuencia	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Memorización de diálogos					
Explicación de reglas gramaticales					
Repetición de palabras, frases u oraciones					
Ejercicios de verdadero o falso					
Exposiciones orales					
Ejercicios de complementación de diálogos					
Juegos					
Debates					
Canciones					
Deletreo					
Videos					
Lecturas					
Juego de roles					
Proyectos de aula					
Tareas comunicativas					

10. ¿Cuáles roles desempeña usted en el salón? Argumente su respuesta.

Modelo \_\_\_\_\_ Co-comunicador \_\_\_\_\_ Administrador \_\_\_\_\_ Informante \_\_\_\_\_  
Consejero \_\_\_\_\_

11. ¿Cree usted que es importante la incorporación de recursos multimodales en el aula? Sí \_\_\_\_\_  
No \_\_\_\_\_

¿Por qué?

12. ¿Qué tipo de actividades hacen parte de sus procesos de evaluación?  
Tareas\_\_\_\_\_ Pruebas escritas\_\_\_\_\_ Presentaciones orales\_\_\_\_\_ Talleres\_\_\_\_\_  
Portafolios\_\_\_\_\_  
Textos de lectura\_\_\_\_\_

13. Considera que el nivel de implementación de los estándares de competencias en su institución es:

Bajo\_\_\_\_\_ Aceptable\_\_\_\_\_ Alto\_\_\_\_\_ Superior\_\_\_\_\_

14. Considera que el nivel de implementación de los DBA y el Currículo Sugerido para inglés en su institución es:

Bajo\_\_\_\_\_ Aceptable\_\_\_\_\_ Alto\_\_\_\_\_ Superior\_\_\_\_\_

15. ¿Ha implementado el Aprendizaje Basado en Tareas en el grado sexto? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Brevemente describa su experiencia:

16. De los siguientes temas seleccione los que, según su experiencia, deberían estar incluidos en una herramienta multimodal para la enseñanza del inglés en el grado sexto en su institución (puede seleccionar dos o más opciones):

- |                                  |                        |                           |
|----------------------------------|------------------------|---------------------------|
| • _____Sitios turísticos         | • _____Bailes y trajes | • _____Fauna y Flora      |
| • _____Sitios para ir de compras | • _____típicos         | • _____Gastronomía        |
| • _____Medios de comunicación    | • _____Deportes        | • _____Eventos culturales |
| • _____Personajes famosos        | • _____Música          |                           |
|                                  | • _____Moda            |                           |

Otros \_\_\_\_\_

¡Gracias por su atención!  
Elaborado por: Paola Julie Aguilar Cruz

La información consignada en esta encuesta tiene carácter confidencial y será utilizada únicamente para los propósitos del proyecto de investigación

Anexo 4. Encuesta a estudiantes.

UNIVERSIDAD DE MEDELLIN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ENCUESTA A ESTUDIANTES  
2018



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

PROYECTO: “HERRAMIENTA MULTIMODAL BASADA EN TAREAS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL GRADO SEXTO EN LA I.E. JORGE ELIÉCER GAITÁN DE FLORENCIA, CAQUETÁ”

**PROPÓSITO:** Esta encuesta busca obtener información sobre las percepciones de los estudiantes de grado sexto de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

**INSTRUCTIVO:**

- Lea cuidadosamente todas las preguntas antes de empezar a responder. Llene los espacios con la información que considere pertinente, según su concepto o criterio o marque con una X la opción que corresponda según su caso. Le agradezco la veracidad de sus respuestas, de ella depende el éxito de este proyecto.

1. Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_
2. ¿Desde qué grado está estudiando en la I.E. Jorge Eliécer Gaitán? \_\_\_\_\_

**Las siguientes preguntas se refieren a su interés:**

1. ¿Le gusta la clase de inglés? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_  
¿Por qué? \_\_\_\_\_
2. ¿Para qué cree usted que debe aprender inglés?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Cuáles son las actividades que más le gusta realizar o en las que más participa en la clase de inglés?  
\_\_\_\_\_
4. De los siguientes temas seleccione los que considere más interesantes para la clase de inglés:
 

• ____ Sitios turísticos	• ____ Bailes y trajes típicos	• ____ Fauna y Flora
• ____ Sitios para ir de compras	• ____ Deportes	• ____ Gastronomía
• ____ Medios de comunicación	• ____ Música	• ____ Eventos
• ____ Personajes famosos	• ____ Moda	• ____ culturales

Otros \_\_\_\_\_

5. ¿Con qué materiales le gustaría que se orientara la clase de inglés?  
Textos \_\_\_\_ Videos \_\_\_\_ Canciones \_\_\_\_ Internet \_\_\_\_ Computadores \_\_\_\_ Fotocopias \_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_

6. ¿Cómo le gustaría ser evaluado en la clase de inglés?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¡Gracias por su atención!

La información consignada en esta encuesta tiene carácter confidencial y será utilizada únicamente para los propósitos del proyecto de investigación. - Elaborado por: Paola Julie Aguilar Cruz.

Anexo 5. Formato de diario de campo.

## DIARIO DE CAMPO

### Encabezamiento

Institución	
Docente	
Escenario de la institución	
Grado	
Fecha	
Clase n°	

### Registro – Fase Descriptiva

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Descripción general de las actividades (trama académica y trama oculta)</li> <li>• Observaciones del desempeño: Aspectos relevantes del desempeño actitudinal, cognitivo y/o procedimental del grupo durante el desarrollo de las actividades.</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Fase interpretativa y argumentativa

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretaciones sobre la incidencia de la estrategia didáctica en el desempeño del grupo</li> <li>• Interpretación de lo sucedido de forma crítica y argumentada</li> <li>• Preguntas orientadoras:             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué actitudes del maestro estimularon el grupo?</li> <li>¿Qué actitudes del maestro limitaron el grupo?</li> <li>¿Qué tan pertinente fue la organización del plan de clase para el desarrollo de la actividad en relación con el logro de los objetivos propuestos?</li> </ul> </li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Fase Propositiva (Conclusión, Cierre)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternativa de solución para el problema observado</li> <li>• ¿Qué cambios aplicaría a la actividad desarrollada para mejorarla?</li> <li>• Ideas importantes (aportes) sobre la praxis de la propuesta metodológica</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tomado de: La didáctica de la Lengua Materna. Estado de la discusión en Colombia. (2005)

## Anexo 6. Formato de auto-evaluación a estudiantes.

**UNIVERSIDAD DE MEDELLIN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**FORMATO DE AUTO-EVALUACIÓN A ESTUDIANTES**  
**2018**



**UNIVERSIDAD DE MEDELLIN**



**PROYECTO: “HERRAMIENTA MULTIMODAL BASADA EN TAREAS PARA EL  
 APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL GRADO SEXTO EN LA I.E. JORGE ELIÉCER GAITÁN  
 DE FLORENCIA, CAQUETÁ”**

**PROPÓSITO:** Esta auto-evaluación busca evaluar la aplicación y los aprendizajes del proceso de implementación de la herramienta multimodal ZOOM a partir de la visión de los estudiantes de grado sexto de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán.

**INSTRUCTIVO:**

- Lea cuidadosamente todas las preguntas antes de empezar a responder. Llene los espacios con la información que considere pertinente, según su concepto o criterio o marque con una X la opción que corresponda según su caso. De la veracidad de sus respuestas depende el éxito de este proyecto.

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Teacher- designed materials and multimodality (ZOOM textbook) <i>Materiales Diseñados por la docente y multimodalidad (libro de enseñanza ZOOM)</i>	Yes/Si 	Can improve. <i>Puede mejorar.</i> 
The module has a variety of learning tasks with an attractive and innovative design. <i>El módulo tiene una variedad de tareas de aprendizaje y tiene un diseño atractivo y novedoso.</i>		
The topic, tasks and images were interesting, useful and meaningful to me. <i>El tema, las tareas, y las imágenes fueron interesantes, útiles y significativas para mí.</i>		
I liked the audiovisual resources used by the teacher. <i>Me gustaron los recursos audiovisuales utilizados por la docente.</i>		
I liked the WIX web page and its tasks. <i>Me gustó la página web de WIX y sus tareas.</i>		
I felt motivated during the class. <i>Me sentí motivado (a) durante la clase.</i>		

<b>Task-based approach</b> <b>Aprendizaje basado en tareas</b>	<b>Yes/ Si</b>	<b>Can improve.</b> <b>Puede mejorar.</b>
The instructions of the tasks were clear and easy to follow. <i>Las instrucciones de las tareas fueron claras y fáciles de seguir.</i>		
The content of the tasks was useful and meaningful. <i>El contenido de las tareas fue útil y significativo.</i>		
The sequence of the tasks facilitated my learning process. <i>La secuencia de las tareas facilitaron mi proceso de aprendizaje.</i>		
Doing the tasks proposed helped me improve my English level. <i>Desarrollar las tareas propuestas ayudó a mejorar mi nivel de inglés.</i>		
I could cooperate with peers to do learning tasks. <i>Pude cooperar con mis compañeros para hacer las tareas de aprendizaje.</i>		
<b>Learning process</b> <b>Proceso de aprendizaje</b>	<b>Yes/ Si</b>	<b>Can improve.</b> <b>Puede Mejorar.</b>
I can identify new vocabulary in simple sentences. <i>Puedo identificar vocabulario nuevo en oraciones sencillas.</i>		
I can pronounce and use new words. <i>Puedo pronunciar y usar nuevas palabras.</i>		
I can understand short texts that I like. <i>Puedo entender textos cortos que me gustan.</i>		
I can write short and simple sentences. <i>Puedo escribir oraciones cortas y sencillas.</i>		
I understand my teacher when she speaks. <i>Puedo entender a mi profesora cuando habla.</i>		
I can understand and answer simple questions. <i>Puedo entender y responder preguntas sencillas.</i>		

Mi parte preferida de las clases fue: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tuve dificultades con: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¡Gracias por su atención!  
Elaborado por: Paola Julie Aguilar Cruz

La información consignada en esta encuesta tiene carácter confidencial y será utilizada únicamente para los propósitos del proyecto de investigación.

Anexo 7. Formularios de Google.

Examen diagnóstico. Disponible en:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2F8nbPrDkruaGRBa8VHFNjklPclIDhs-mbK10QpQafwM2dq/viewform>

Encuesta a docentes. Disponible en:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfhUcEly5Z4yp7kosg9ww3EIXFOOw1vwUKRWTBb\\_O-HKvPCw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfhUcEly5Z4yp7kosg9ww3EIXFOOw1vwUKRWTBb_O-HKvPCw/viewform)

Encuesta a estudiantes. Disponible en:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScRqEg09fL4ZZIPrM1zTt8fmyL5fbyGbS0-Q0YhH1JH0brdPg/viewform>

Auto-evaluación a estudiantes. Disponible en:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOgOsu\\_Y3aCVB93B6ySk-5okNQ248r6Sol\\_ZHp720U0oTX0Q/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOgOsu_Y3aCVB93B6ySk-5okNQ248r6Sol_ZHp720U0oTX0Q/viewform)



Anexo 8. Descripción de las sesiones.

SESIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
1	<ol style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes leen la bienvenida del módulo.</li> <li>Se proyecta unas oraciones que los estudiantes deben leer y responder YES or NO. (página 5)</li> <li>Los estudiantes proponen oraciones para corregir las que señalaron con NO y las escriben en la cartilla. Luego, las leen.</li> <li>Se proyecta el video sobre deportes. Se repite el video cuantas veces sea necesario y/o solicitado por los estudiantes.</li> <li>Se proyectan preguntas sobre el video. Los estudiantes las leen, escriben respuestas y las comparten oralmente.</li> </ol>	1 hora.
2	<ol style="list-style-type: none"> <li>Se pregunta a los estudiantes sobre el video visto la clase anterior.</li> <li>Se les explica que van a escuchar un audio sobre una persona hablando sobre deportes y deben identificar palabras que conozcan. Se reproduce el audio las veces que sea necesario.</li> <li>Una vez hayan escuchado e intentado comprender palabras, se les pide que escuchen de nuevo el audio, esta vez siguiendo la lectura. (página 6)</li> <li>Luego, se les pide completar los espacios vacíos con las palabras del banco de palabras. Se debe reproducir el audio las veces que sea necesario para que todos puedan completar los espacios vacíos.</li> <li>Los estudiantes leen, voluntariamente, el texto. Los compañeros deben escuchar y verificar que sus respuestas sean acertadas.</li> <li>Se desarrolla la actividad de lectura de la página 7 en la que deben clasificar las palabras en desconocidas, conocidas y cognados. Luego, en el tablero, escriben las palabras que relacionaron en cada columna.</li> <li>Los estudiantes ven el video reproducido la clase anterior con el fin de que relacionen las imágenes con las palabras que encuentran en la lectura y así se preparen para realizar la siguiente tarea.</li> <li>Por último, los estudiantes realizan la segunda tarea de la página 7. Ellos deben unir palabras con imágenes. Luego, se socializan las respuestas.</li> </ol>	2 horas.
3	<ol style="list-style-type: none"> <li>Se hace preguntas sobre el texto leído durante la clase anterior para identificar palabras que los niños recuerdan. Se vuelve a leer el texto, esta vez, los estudiantes toman turnos para leerlo en voz alta para sus compañeros.</li> <li>Luego se hacen preguntas sobre comprensión de vocabulario para dar apertura al ejercicio de verdadero o falso.</li> <li>Se lee la instrucción del ejercicio de verdadero o falso (página 8). La docente lee cada una de las oraciones para que los estudiantes escuchen la pronunciación. Luego, los estudiantes deben leer las oraciones en voz alta y responder “verdadero” o “falso” sustentando las respuestas.</li> </ol>	1 hora
4	<ol style="list-style-type: none"> <li>Se retoma de manera oral las oraciones de verdadero o falso de la clase anterior. Los estudiantes leen y preguntan a sus compañeros si la oración es verdadera o falsa.</li> <li>Se reproduce un video sobre deportes que ellos han estado trabajando en clase. Luego, se proyecta a los estudiantes una lista de chequeo con esos deportes y un espacio para escribir números (diapositiva 9). Se revisa pronunciación y comprensión de cada deporte. Los estudiantes deben ir enumerando los deportes en el orden en que los vean en el video. Finalmente, se comparten las respuestas.</li> </ol>	1 hora.
5	<ol style="list-style-type: none"> <li>Se pregunta a los estudiantes sobre los videos vistos durante la clase previa, indagando qué deportes recuerdan.</li> <li>Los estudiantes leen el mapa mental (página 9) y las oraciones que están incompletas. Luego, completan las oraciones con palabras del mapa</li> </ol>	2 horas

	<p>mental. Como apoyo tendrán el diccionario que se encuentra publicado en la WIX.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Se comparten oralmente las respuestas.</li> <li>4. Se pregunta a los estudiantes qué es necesario para ser un atleta y comparten oralmente sus opiniones. (página 10)</li> <li>5. Se lee cada una de las imágenes que hay en la cartilla. Se modela y explica la pronunciación de cada palabra. Se pide que encierren con un círculo las imágenes que ellos creen que identifican a los atletas. Luego, comparten las respuestas diciendo lo que un atleta necesita para serlo.</li> <li>6. Se explica a los estudiantes que en el computador van a dibujar o buscar imágenes sobre otras cosas que necesita un atleta, que sean diferentes a las que encuentran en ZOOM. Las imágenes que busquen deben ser publicadas en la página WIX con una oración que las describa.</li> </ol>	
6	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se pregunta a los estudiantes sobre las imágenes subidas a la WIX en la clase anterior.</li> <li>2. Lectura de textos sobre deportistas. Los estudiantes siguen la lectura a través de los audios de los textos en la página WIX. (página 11 y 12)</li> <li>3. Los estudiantes toman nuevamente la cartilla y colocan el nombre de los diferentes deportistas en el cuadro adecuado.</li> <li>4. Se comparten las respuestas y se da la oportunidad a los estudiantes de que lean en voz alta los textos.</li> </ol>	2 horas.
7	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La docente pregunta a los estudiantes sobre los textos leídos en la clase previa.</li> <li>2. La docente pregunta a los estudiantes qué deporte les gusta y los estudiantes comparten oralmente sus respuestas. Se les explica que deben hacer la misma pregunta que la docente hizo a sus compañeros para completar el cuadro de la actividad de habla (página 13).</li> <li>3. Se explica a los estudiantes que se les va a preguntar por las respuestas de sus compañeros. Los estudiantes que encuestaron a dicho estudiante deben alzar la mano y participar con sus respuestas.</li> </ol>	1 hora.
8	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes deben retomar los textos leídos durante la clase anterior para responder a cinco preguntas. La actividad consiste en preguntas con múltiple respuesta sobre los textos trabajados previamente. Una vez hayan respondido las preguntas, la docente proyecta las preguntas y algunos estudiantes voluntariamente leen la pregunta y dicen qué respuesta marcaron. Además, el estudiante debe justificar qué parte del texto sustenta la respuesta. (página 14)</li> <li>2. En los grupos de trabajo, los estudiantes reciben un conjunto de flashcards que deben colocar boca abajo para jugar un juego de memoria en el que los estudiantes destapan una ficha y luego uno de sus compañeros destapa otra ficha diferente. Si las fichas corresponden a la imagen de un deportista y sus características entonces las dejan boca arriba, si no corresponden, se deben colocar boca abajo nuevamente. Los estudiantes toman turnos para desarrollar la actividad.</li> <li>3. Los estudiantes leen los verbos del banco de palabras. Se proyectan diapositivas con ilustraciones sobre los verbos. Se les explica la pronunciación de cada verbo y se aclara dudas sobre el significado de cada uno. (página 15)</li> <li>4. Se explica a los estudiantes que deben escribir la rutina de un deportista que les guste. Entonces, en el espacio de la cartilla destinado para escribir la rutina, deben colocar el nombre del deportista que les gusta haciendo uso de los verbos del banco. En la descripción de esta rutina pueden incluir verbos diferentes a los que hay en el banco de verbos. Se les da de manera impresa una copia con los verbos e imágenes que los describen.</li> </ol>	2 horas
9	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes deben elaborar un poster en la página postermymwall.com.</li> </ol>	2 horas

	2. En dicho poster deben escribir oraciones o información sobre los deportes que ellos vieron durante toda la implementación de ZOOM. En este poster deben plasmar los conocimientos que adquirieron durante el proceso e incluir vocabulario nuevo que aprendieron. Deben hacer uso de imágenes de la web o las que tiene la página web.	
10	1. Auto evaluación – Formato entregado por la investigadora.	1 hora.

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 9. Muestras de ZOOM.

**I'M A LEGEND** MODULE 1

Hey! In this module you are going to find many fun activities about sports! You are going to listen, speak, read and write lots of things about sports you know and some others that you don't know. I hope you enjoy it!


**GET READY!**

**Speaking task:**

**YES OR NO?**  
 The teacher is going to say some things and you have to say YES (if the information is correct) or NO (if the information is incorrect). Look at the examples and say yes or no.


Nairo Quintana is a footballer!

James Rodríguez is a tennis player!



**Reading task:**

**THERE ARE MANY SPORTS!**  
 Watch the video, pay attention to the sports and be ready to answer your teacher's questions!



**ZOOM**  
**ENGLISH** 5

I'M A LEGEND MODULE 1

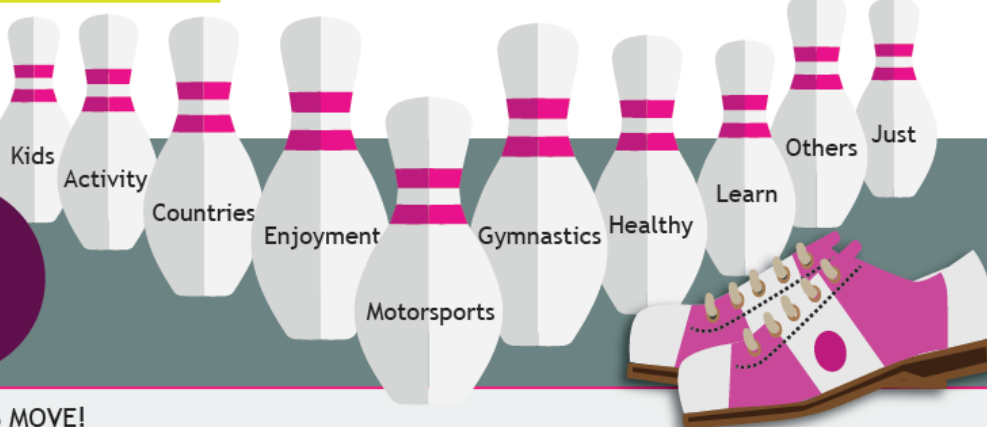
## MOVE FORWARD!

## Listening task:

## WHAT'S THE WORD?

Listen to a person talking about sports; then, choose words from the word bank and write them in the blanks.

## WORD BANK



## LET'S MOVE!

## What are sports?

Sports are all forms of competitive physical \_\_\_\_\_ (1) or games whose objective is to use, maintain or improve physical ability and skills. They offer \_\_\_\_\_ (2) for participants and entertainment for spectators.

## Can Kids play sports?

Doing sports keeps kids \_\_\_\_\_ (3). They can develop teamwork skills, communicate with teammates and adults, learn perseverance, deal with pressure situations, mistakes and failure and some \_\_\_\_\_ (4) to be leaders. So, doing sport is good for kids!

Like in many other \_\_\_\_\_ (5), in Colombia, people play a wide range of sports like: Football, Cycling, Roller Skating, Martial Arts like: Taekwondo, boxing, \_\_\_\_\_ (6), Weightlifting, Basketball, Swimming, Kayak, Tennis, Volleyball, Athletics, and some local sports like Tejo and Rana.

In other countries, people usually practice Baseball, Skiing, Snowboarding, Golf, \_\_\_\_\_ (7), Hockey, Archery, Bowling, Rugby, Canopying, Horse Riding, Surfing, Fishing, Rafting, Diving and many \_\_\_\_\_ (8).

Some people do sports professionally and others \_\_\_\_\_ (9) for enjoyment. No matter which sport \_\_\_\_\_ (10) practice; the idea is to have fun and good health!

6

ZOOM  
ENGLISH

# I'M A LEGEND MODULE 1

## Reading task:

### IDENTIFYING WORDS

Read the text again and highlight unknown words (with color yellow), known words (with color pink) and cognates (with color green). Then, write the words in the following chart:

UNKNOWN WORDS	KNOWN WORDS	COGNATES



## Writing task:

### LET'S MATCH

Read the names of the sports below and match them with the corresponding pictures.

Boxing

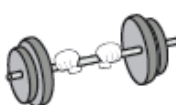
Chess

Diving

Kayak

Rugby

Weightlifting



I'M A LEGEND MODULE 1

## LET'S PRACTICE



## Reading task:

## TRUE OR FALSE?

Read the sentences and write T for those that are True and F for those that are False.

- ☐ Kids can't play sports.
- ☐ Tejo and Rana are international sports.
- ☐ Colombians play cycling, basketball and football.
- ☐ Sports are good for kids.
- ☐ All people who play sports are professionals.
- ☐ Sports develop communicative abilities.
- ☐ Kids who play sports improve their physical abilities.
- ☐ Sports can't help you to deal with pressure situations.

**Speaking task:****WHAT SPORTS DO YOU LIKE?**

Look at the chart. Now, talk to your classmates and ask them the question "What sport do you like?" Then, complete the chart:

NAME	SPORT

**Speaking task:****WHO PLAYS WHAT?**

Your teacher is going to ask you questions about the previous chart. Pay close attention!





## I'M A LEGEND<sup>MODULE</sup> 1

NOW I DO

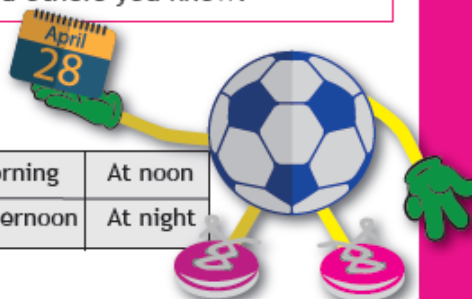
### Writing task:

## LET'S IMAGINE!

Imagine the daily routine of your favourite athlete and write it down. Use the verbs and time expressions from the box and others you know!

Have breakfast	Get up	Sleep
Play	Have lunch	Dance
Have dinner	Exercise	Run
Cook	Work	Watch

In the morning	At noon
In the afternoon	At night

[illegible]

## FINAL TASK

Make a poster using pictures and your own ideas about sports. Get ready to show it to the class!

